Städtisches Realgymnasium

zu

Osterode in Ostpreussen.

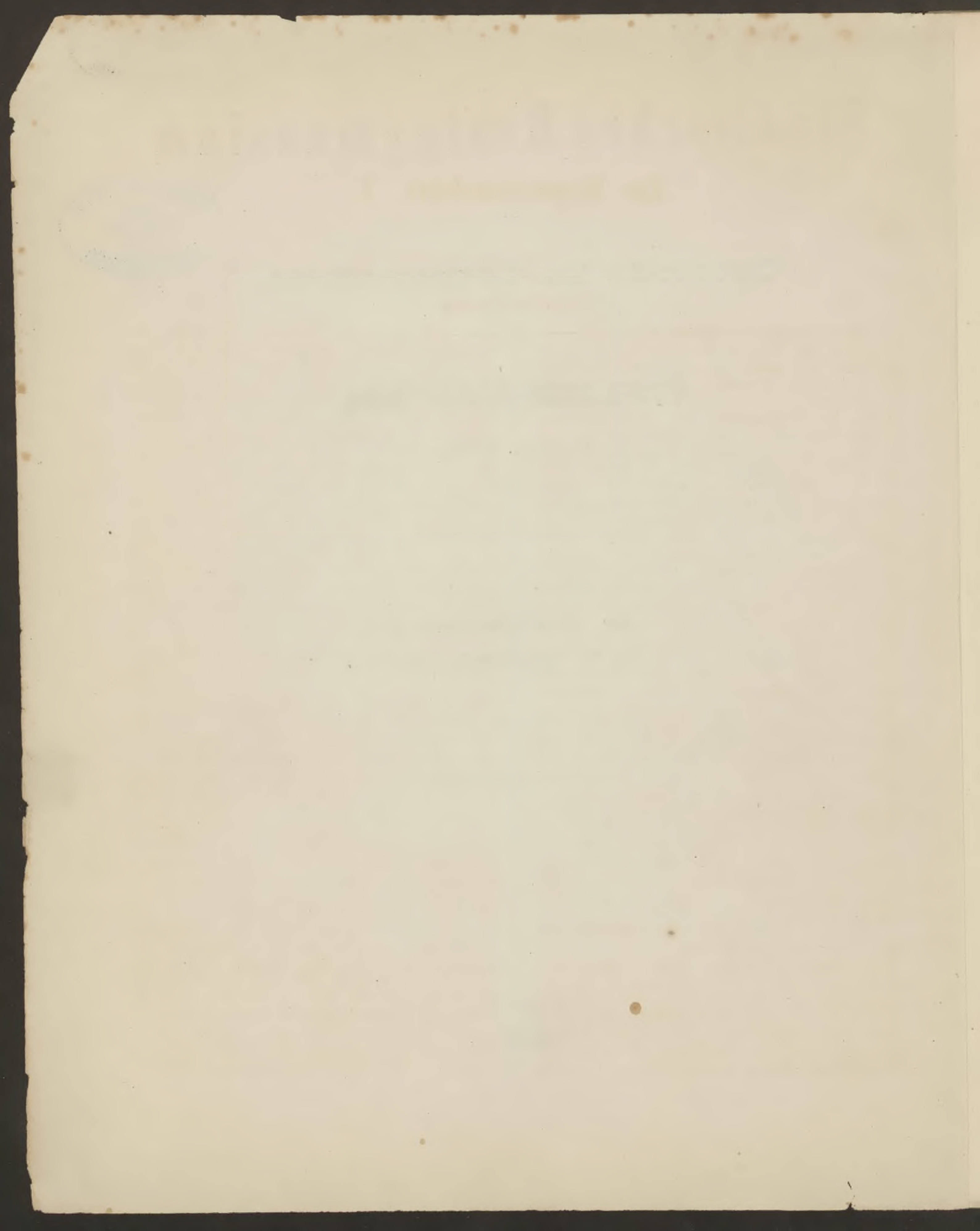
Programm-Abhandlung
Ostern 1886.

Zur Dispositionslehre. I.

Von Dr. **E. Schnippel,** Oberlehrer.

Osterode Ostpr.
Buchdruckerei von C. E. Salewski.
1886.

1886. Progr. Nr. 21.



Zur Dispositionslehre. I.

In pueris oratio perfecta nec
exigi nec sperari potest. Quintil. II. 4, 4.

Einleitung.

Die nachfolgenden Blätter erheben nicht den Anspruch, die Theorie der Dispositionslehre zu erweitern. Sie wollen nur einen praktischen Kursus der letzteren darstellen, wie er dem Verfasser im deutschen Unterricht auf den verschiedensten Stufen des Gymnasiums und Realgymnasiums in organischer Folge sich ergeben hat und wie er ihn schon um deswillen für notwendig hält, um grössere Einheitlichkeit in die Aufsatzübungen zu bringen, denen es an einer übereinstimmenden rationellen Methode noch immer vielfach mangelt. Nicht als ob er glaubte, dass man die Sache gerade so und nicht anders machen müsse! Ist er doch gegenüber der so anspruchsvoll auftretenden neuesten „wissenschaftlichen“ Schablonisierung der Didaktik, die sich mit Herbarts Namen schmückt, der Ansicht, dass keine Methode alleinseligmachend ist, sondern auch in der Pädagogik viele Wege nach Rom führen und überhaupt die Methode nur erst die eine, die Persönlichkeit des Lehrers aber die andere Hälfte alles pädagogischen Wirkens ausmacht. Aber er weiss auch aus eigner Erfahrung, wie gerade auf dem Gebiete der Dispositionslehre eine brauchbare Anleitung für die Praxis, die den verschiedenen Klassenstufen sich anschlösse, fast gänzlich fehlt. Und doch zeigt z. B. der buchhändlerische Erfolg von Deinhardts bekanntem Buche, obwohl dasselbe gerade da abbricht, wo man die Durchführung und Anwendung des allgemeinen Teiles erwartet (vergl. Lüthgen im Bochumer Programm v. J. 1879, S. 9), wie sehr schon an und für sich ein derartiges Hilfsmittel Bedürfnis war. So möchte Verfasser im Folgenden, wenigstens zeigen, wie man es machen kann.

Über die logische und ästhetische Bedeutung der Disposition beim Aufsatz braucht hier kein Wort verloren zu werden. Dass Verfasser aber dieselbe nicht etwa für die Hauptsache bei den Aufsatzübungen hält, hebt er deshalb noch ausdrücklich hervor, um von vorn herein jedes Missverständnis auszuschliessen. Richtiges Klassifizieren, geschmackvolles Anordnen ist schön und wichtig, doch ebenso wichtig und zum Teil wichtiger noch ist für den deutschen Unterricht die sprachlich-stilistische und dann besonders (in demselben Sinne wie bei Jäger, Aus der Praxis, S. 99). die stoffliche und ethische Seite des deutschen Aufsatzes. Es wäre deshalb nach des Verfassers Ansicht sogar ein arger Missgriff, die Aufsatzübungen vorwiegend im Disponieren bestehen zu lassen. Andererseits ist aber die Ansicht Schneiders (Ein Lehrplan für den deutschen Unterricht, Bonn 1871, S. 17), dass Inventionsübungen unter Zuhilfenahme gewisser logischer Operationen der Hauptsache nach auch für die Disposition genügten, durchaus unhaltbar. Auch die neuen Lehrpläne vom 31. März 1882 fordern zwar betreffs der Dispositionslehre ebenfalls, dass die Belehrungen darüber „bei den Vorbereitungen der Bearbeitung von Aufsätzen zu geben“ sind und schliessen eine systematische Darstellung derselben ausdrücklich aus, sie deuten aber auch an, dass dennoch ein nicht geringes Mass von Kenntnissen darin beim Schüler gefordert werden müsse, und dies wird sich denn doch nicht so ganz ohne weiteres einstellen. Es wird eben auch hier prinzipiell Beispiel, Theorie und Übung aufs engste mit einander verbunden werden müssen, wenn ein nennenswerter Erfolg erzielt werden soll.

Auf jeden Fall aber ist die oben verlangte Einheitlichkeit in der Behandlung der Dispositionslehre notwendig, mag man letztere nun in grösserem oder geringerem Umfange betreiben wollen. In keinem der zahlreichen dem Verfasser bekannten Hilfsmittel ist ein Aufbau des Ganzen in stetem Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren enthalten, und andrerseits sind die Verschiedenheiten der Theorie und Terminologie in den für die verschiedenen Einzelstufen bestimmten Lehrbüchern so gross, dass hier einmal ein Gesamtplan aus einem Gusse versucht werden soll. Übrigens ist auch der Widerspruch zwischen den Musterdispositionen jener Lehrbücher und den darin enthaltenen Regeln oft derart, und bei genauerer Prüfung entbehren sogar viele der ersteren der logischen Gliederung oder Vollständigkeit so sehr, dass sie für die Schule fast unbrauchbar sind.

Dazu kommt noch der Fehler, dass die gedruckten Dispositionen fast immer zugleich Materialsammlungen sein wollen, was zur Überfüllung und damit zugleich zu Unübersichtlichkeit oder arger Zersplitterung führt. So lag dem Verfasser auch daran, seinen Schülern zum Zwecke bald der vorausgehenden Anleitung, bald der positiven Korrektur, wie sie Laas, Vigelius, Zorn u. A. mit Recht empfohlen haben, einige Dispositionen der verschiedenen Stufen vorzulegen, und in dieser Absicht sind denn einige in der Praxis entstandene und erprobte Beispiele unten mitgeteilt.

Es kommt weiter hinzu, dass in den speziellen Lehrplänen unserer höheren Schulen und ebenso in den Direktorenverhandlungen*) über den deutschen Unterricht die Dispositionslehre gewöhnlich nur so allgemein erwähnt wird, dass eine gründliche Verarbeitung derselben eigentlich auf k e i n e r Stufe stattzufinden hat. Vielmehr pflegt der Lehrer in der Annahme, dass dieselbe anderweitig bereits erledigt sein müsse, bei der Knappheit der dem Deutschen zugewiesenen Zeit diese wichtigen, aber nicht gerade kurzweiligen und leicht von des Gedankens Blässe angekränkelten Übungen nur hin und wieder einmal und ohne Zusammenhang mit dem etwa auf anderen Stufen Gegebenen zu betreiben. Verfasser glaubt nicht zu irren, wenn er darin e i n e der vielen Ursachen sieht, die bekanntermassen das schliessliche Resultat des deutschen Aufsatzes an unseren Gymnasien nnd Realgymnasien fast durchweg zu einem so unbefriedigenden machen.

Ausserdem erwarten auch noch die Lehrer des Latein am Gymnasium und des Französischen am Realgymnasium beim lateinischen, bez. französischen Aufsatz der oberen Klassen, dass die allgemeinen Vorschriften der Dispositionslehre aus dem deutschen Unterricht bekannt und eingeübt sind, ohne dass dies in Wirklichkeit entweder überhaupt oder in greifbarer Gestalt der Fall ist. Dass es freilich auch kein leichtes Ding damit ist, wusste schon Quintilian (vergl. Laas, Der deutsche Unterricht, S. 178).

Es verbietet sich nun an dieser Stelle von selbst, in eine wissenschaftliche Prüfung dessen einzutreten, was bisher als Dispositionslehre auf unseren höheren Schulen gegeben ward. Es wird daher bei der folgenden Erörterung einfach daraus dasjenige ausgewählt werden, was dem Verfasser unter dem angegebenen Gesichtspunkte brauchbar und sachlich begründet zu sein schien. Wenn dabei für die Oberstufe besonders oft auf die Rhetorik der Griechen und Römer zurückgegriffen werden wird — abgesehen natürlich von allem, was dem sophistisch-advokatorischen Charakter derselben entspringt —, so beruht dies auf der besonders gründlichen, vielseitigen und feinsinnigen Durcharbeitung, die jene Wissenschaft gerade bei den Alten erfahren hat (vergl. das treffliche Werk von Richard Volkmann, Rhetorik der Griechen und Römer, 2. Aufl., Leipzig 1885). Für die Unter- und Mittelstufe dagegen ist manches ursprünglich für Elementarschulen bestimmte Werk berücksichtigt worden, das unsere vornehmen jüngeren Pädagogen leicht mit Unrecht und zu ihrem eigenen Schaden unbeachtet lassen. Auf genaues Citieren der benutzten Quellen glaubte Verfasser jedoch aus naheliegenden Gründen verzichten zu sollen; dem Kenner werden die letzteren ohnehin an den einzelnen Stellen bekannt sein.

*) Eine Ausnahme bilden nur die Verhandlungen der Provinz Pommern vom Jahre 1876.

Über einige prinzipielle Vorfragen betreffs des deutschen Aufsatzes im allgemeinen, nach denen sich die unten befolgte Auswahl der Themen richtet, bemerke ich noch Folgendes:

In der Forderung, *dass bei Stellung des Themas stets auch die Möglichkeit klarer Gliederung als wesentlich zu berücksichtigen ist,* weiss ich mich mit Cholevius**), Dietrich, Goebel u. A. nicht minder einig, wie in der Hervorhebung der zweiten, *dass der Gegenstand selbst stets auch das geistige Wesen des Schülers in der einen oder der anderen Beziehung zu heben und zu fördern geeignet sei,* damit der Aufsatz nicht zu einer bloss formalen Übung herabsinke. Gewiss sind die leichtesten Aufgaben stets die besten (vergl. K. A. Schmid, Encyklopaedie, I, S. 309, Dietrich, Der deutsche Unterricht, S. 50, Kehr, Praxis der Volkschule, 8. Aufl., S. 207), aber es muss aus jeder doch auch zugleich ein geistiger Gewinn durch Erwerbung neuer Begriffe oder Kombination der bereits bekannten hervorgehen können nach der weisen alten Regel: *Der grösste Teil des Aufsatzes muss in dem bisherigen Begriffskreise des Schülers liegen, aber auch jedesmal ein kleiner* — natürlich durch den Lehrer zu vermittelnder — *ü b e r demselben.* Sonst ist eben nichts „Höheres, woran sie sich heraufbilden könnten," (Cholevius) darin enthalten.

Bei der Auffasung des Verfassers von der centralen Stellung des deutschen Unterrichts im Gymnasium und Realgymnasium kann derselbe ferner die häufig verlangte Beschränkung der deutschen Aufsätze auf „einen kleinen Kreis klassischer Werke" unserer Nationallitteratur, selbst „mit Hinzunahme antiker Literaturwerke", oder gar auf die Lektüre im engeren Sinne des Wortes

**) Cholevius sagt dabei unter anderem (Dispositionen, I, S. IX): Der Lehrer muss .... schon bei der Aufgabe (des Themas) eine bestimmte Disposition im Kopfe haben. Es ist nicht genug, dass er über diesen oder jenen Punkt, der zur Sache gehört, etwas Wichtiges und Interessantes zu sagen weiss; er muss, um vorher davon überzeugt zu sein, dass er die Schüler mit einer ausführbaren und angemessenen Arbeit beschäftigen will, bereits im Geiste den ganzen Aufsatz nach seinen Hauptteilen überblicken" (vergl. auch Dietrich, S. 53).

nicht für richtig halten*). Er hält es sogar für dringend geboten, dieselben, wie auch unten auf den einzelnen Stufen noch näher zu erörtern sein wird, möglichst in Zusammenhang zu setzen mit der Gesamtheit des Unterrichts, mindestens aber mit dem in den Geisteswissenschaften, vorausgesetzt immer, dass der Stoff der Aufsätze den beiden oben aufgestellten Anforderungen genügt. Es schliesst dies keineswegs aus, mit G. Wendt, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem klassischen Altertum, S.181, es für wünschenswert zu halten, dass der Schüler den Stoff lediglich mit eigner Arbeit müsse beschaffen können. Man braucht deshalb aber noch keineswegs so radikale Folgerungen zu ziehen, wie der genannte scharfsinnige und verdiente Autor. Jene Beschränkung der Stoffe, so fruchtbar die angeführten Gebiete an und für sich sind, bringt vielmehr einerseits leicht eine gewisse Übersättigung mit sich, andererseits unnötigerweise auch den Ausschluss von Gebieten, die ebenfalls geeignet sind, „die intellektuellen Kräfte zu entwickeln" oder „das sittliche Bewusstsein zu vertiefen", und gerade eine wünschenswerte Ergänzung zu den erstgenannten liefern. Wer sehen will, kann sich ja ohnehin der Wahrnehmung nicht verschliessen, dass gegenwärtig die Kenntnisse der Schüler nur zu oft einer zersplitterten, unzusammenhängenden Masse gleichen und nur der deutsche Unterricht hier einigermassen helfend eintreten kann. Die damit verbundene Mannigfaltigkeit braucht noch lange keine Zersplitterung zu sein. Sie kann und muss durch ein in der Persönlichkeit des Lehrers und in seiner Weltanschauung liegendes geistiges Band zu einer höheren Einheit gestaltet werden, und Verfasser glaubt auch nicht zu irren, wenn er annimmt, dass die Lehrer des Deutschen überhaupt, schon vermöge ihrer Beschäftigung mit unserer unvergleichlichen Nationallitteratur, eine in den Grundzügen übereinstimmende Weltanschauung — die unserer Klassiker — besitzen.

Der Zweck der vorliegenden Blätter ist erfüllt, wenn man die Notwendigkeit einer einheitlichen und methodisch abgestuften Behandlung der Dispositionslehre für erwiesen halten und vielleicht einer oder der andere jüngere Kollege die beigebrachten Winke nnd Materialien nützlich finden sollte. Die Tendenz, allem leeren Schematismus und jedem mechanischen Verfahren entgegen zu treten, immer die Disposition ohne Künstelei natürlich aus der Sache selbst hervorgehen zu lassen, wird hoffentlich überall unschwer erkannt werden. Auch eine oder die andere gelegentliche Bemerkung über den deutschen Aufsatz überhaupt ist möglicher Weise nicht ganz ohne selbständigen Wert.

*) Es erklärt sich jene Ansicht aus der Übertreibung des an sich in einer gewissen Beschränkung richtigen, aber leider oft gedankenlos nachgesprochenen, besonders von Schrader stark betonten Grundsatzes, dass die Lektüre den Mittelpunkt auch des deutschen Unterrichts bilden müsse. Für die Stilübungen der unteren und mittleren Klassen suspendieren freilich meist auch die extremsten Vertreter desselben stillschweigend ihr Prinzip, indem sie unwillkürlich die Behandlung auch ganz anderer Themen zulassen. Vergl. auch Dietrich, Der deutsche Unterricht, S. 39, und Deinhardt in Schmid's Encyklopädie, I, S. 284, Schmid ebda. S. 305—306. In der Volksschule hat man längst das Richtige getroffen.

Der Plan.

Eine besondere Anleitung zum Disponieren ist mindestens von Untertertia an erforderlich*). Allgemein beginnt man wohl gegenwärtig in Übereinstimmung mit Laas, Der deutsche Unterricht, S. 194, die deutschen Aufsätze in der Quarta der höheren Lehranstalten. Und mit Recht. Denn solange die Schüler, wie dies erfahrungsmässig in Sexta und Quinta der Fall ist, mit Schrift und Orthographie noch erheblich zu kämpfen haben, können sie ihre Aufmerksamkeit noch nicht ausreichend auf Inhalt und Form von Aufsätzen richten. Gelegentliche, ausnahmsweise einmal an Stelle der Diktate tretende, kurze und möglichst wörtliche schriftliche Wiedererzählungen in lauter einfachen Sätzen und ohne schwierigere Wörter sind damit freilich auch in Sexta und Quinta nicht gänzlich ausgeschlossen, besonders wenn sie in der Klasse gefertigt werden können, — und trotz der Cirkularverfügung vom 13. Dezember 1862 enthalten zahlreiche Lehrpläne für den deutschen Unterricht derartige Übungen in ziemlicher Fülle (vergl. auch die Oesterreichischen Instruktionen für die erste Klasse der Untergymnasien). In den Elementarschulen werden ebenfalls derartige Übungen allgemein schon mit dem vierten Schuljahr begonnen. Verfasser dieses hat aber in einer ausser-

*) R. Lehmann, Z. f. d. G. 1884, S. 321 ff., schüttet meines Erachtens das Kind mit dem Bade aus, wenn er die eigentlichen Disponierübungen erst in Sekunda beginnen lassen will, wesentlich, weil sie eine für den Tertianer zu weitgehende Abstraktion erfordertern und nicht Mittelpunkt des deutschen Unterrichts in Tertia werden dürften. Das Gleiche thut er übrigens auch betreffs der „freien Themen," die ja der Lehrer fruchtbar machen soll und kann, — während er in der Lektüre den Durchschnittsstandpunkt des Tertianers erheblich überschreitet.

preussischen Anstalt dabei die Erfahrung gemacht, dass sich dergleichen zwar ganz wohl machen lässt, jedoch auch unverhältnissmässig viel Zeit in Anspruch nimmt, die anderweit besser verwandt werden könnte. Dass dagegen die Besprechung von Lesestücken anch schon in Sexta und Quinta sich zweckmässiger Weise dispositiv gestalten kann, zeigt durch instruktive Beispiele Gronau im Schwetzer Programm v. J. 1883, S. 6.

Auch darüber ist man wohl so ziemlich einig, dass in der Quarta (Durchschnittsalter der Schüler in der Mitte des Schuljahres nach einer von mir angestellten ziemlich eingehenden Berechnung erfahrungsmässig nahezu 13 Jahr) nur erst die möglichst getreue Wiedergabe des Vorerzählten bez. Aufgezeigten verlangt werden darf. Allerdings ist dabei von vorneherein wünschenswert, dass beim Vorerzählen und Vorzeigen selbst der Lehrer den Stoff stillschweigend in seine natürlichen Abschnitte gliedert und auch gelegentlich schon die Schüler die Abschnitte eines gelernten Gedichtes oder prosaischen Lesestückes finden lässt. Als Vorbereitung für den späteren Betrieb der Dispositionslehre sollte Beides vielleicht noch häufiger geschehen, als im allgemeinen üblich ist (vergl. Gronau, a. a. O. S. 8). Wenn die Lesebücher selbst hierfür einige Erleichterung bieten, wie das treffliche Werk von Kohts, Meyer und Schuster von Quarta an, so ist dies sicherlich nur von Nutzen. Über das Angeführte hinauszugehen, ist weder Bedürfnis vorhanden, noch auch bei der Altersstufe der Schüler und der angedeuteten Art der Aufsätze rätlich.

Schreiten nun aber in den mittleren Klassen, Untertertia, Obertertia, Untersekunda, die Aufsätze methodisch fort, wobei die vorgängige Besprechung in diesen Klassen nie ganz aufhören darf, so wird bei der letzteren eine Anleitung zum Disponieren neben der Mitteilung des Stoffes, bez. der Anleitung zum Auffinden desselben, hergehen und von Stufe zu Stufe sich vertiefen müssen. Denn soll die Fähigkeit, einen für sie fassbaren Stoff sogleich in seiner natürlichen Einteilung zu sehen und in der Darstellung übersichtlich und zweckmässig zu gliedern, den Schülern allmählich möglichst in Fleisch und Blut übergehen, so wird eine ziemlich vielseitige Übung erforderlich sein, wenn nicht in den oberen Klassen fortwährend das elementarste Verständnis und Geschick in der Gliederung komplizierterer oder abstrakter Gegenstände vermisst werden soll. Es muss aber diese Anleitung hier schon deswegen ganz vorwiegend noch rein empirisch sein, weil die Fassungskraft und Eigenart selbst des Untersekundaners für eine theoretische Begründung noch nicht ausreicht.

Demgemäss stellt sich denn für die mittleren Klassen — entsprechend zugleich der natürlichen Abstufung der Aufsätze selber — die Folge dieser Übungen etwa so dar, dass überall ausgegangen werden muss von konkreten, doch immer schwieriger werdenden Beispielen, nur je mit Hinzufügung einiger weniger kurzer und ganz elementar gefasster Regeln, wie sie der betreffenden Altersstufe fasslich sind. Und zwar wird in Untertertia*) (Durchschnittsalter $14\frac{1}{2}$ Jahr) zuerst von solchen Stoffen auszugehen sein, deren natürliche Gliederung unmittelbar in die Augen springt. Weil dies an sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen im allgemeinen mehr der Fall ist, erscheint es zweckmässig, zu beginnen mit der Beschreibung räumlicher, recht deutlich geteilter Gegenstände, bei denen das Nebeneinander von Anfang, Mitte und Ende, bez. Oben, Mitte und Unten, Rechts, Geradeaus und Links, Vorn, Mitten und Hinten von selbst gegeben ist. Daran schliesst sich dann leicht die Behandlung zeitlicher Gegenstände, also Beschreibung oder Erzählung von Vorgängen, Ereignissen, Handlungen, wo Eingang, Fortgang und Ausgang oder Beginn, Steigen, Höhepunkt, Abnahme und Ende sich deutlich von einander abheben. Nebensächlich erscheint dabei, ob die Gegenstände, aus der Lektüre oder aus den eigenen Beobachtungen, Erfahrungen, Erlebnissen u. s. w. der Schüler geschöpft sind. Da der grösseren Mannigfaltigkeit wegen Beides berücksichtigt werden muss, wird das letztere vielleicht im allgemeinen voranzustellen sein, da es in Folge der Anschauung meist — freilich nicht immer (vergl. Dietrich, S. 43) — das Leichtere ist.

Darauf folgt dann ganz von selbst in Obertertia (Durchschnittsalter $15\frac{1}{2}$ Jahr) einerseits die Vertiefung jener äusseren Gliederung zeitlicher Gegenstände, insbesondere historischer Vorgänge, nach Ursache und Veranlassung, Vorgang selbst in seinen verschiedenen Stadien, und Folgen oder Wirkungen (bez. Absicht oder Zweck, Mittel und Ausführung, Erfolg) —, und andererseits der Übergang zu komplizierteren Gegenständen. Dahin gehören hier solche, wo die natürliche Gliederung erst aufgesucht oder ins Einzelne, d. h. in die Unterabteilungen hinein weiter verfolgt, oder aber umgekehrt eine grössere Anzahl von Einzelheiten unter gemeinsame Gesichtspunkte

*) Verfasser stellt absichtlich den Plan für Vollanstalten mit getrennter Tertia, Sekunda und Prima auf, um die stufenweise Aufeinanderfolge recht scharf hervortreten zu lassen. Er ist allerdings zugleich der Ansicht, dass mindestens in der Sekunda der deutsche Unterricht auf jeden Fall zu teilen ist, weit eher schon in Tertia und Prima kombiniert werden kann. Dass im letzteren Falle eine Art von Notbehelf auch für die Dispositionslehre eintreten muss, ist allerdings richtig. — Auch an dieser Stelle spricht der Verfasser übrigens sein Bedauern aus, dass in den Schulprogrammen nicht regelmässig die Themen der Tertianer- und Quartaneraufsätze abgedruckt werden, die meist viel instruktiver und pädagogisch interessanter sind als die der Prima und Sekunda.

gebracht*) oder die genauere, nun auch schon in strengerer Form aufzustellende Disposition eines vorliegenden prosaischen oder poetischen Lesestücks schriftlich dargelegt werden muss. Ungezwungen verknüpfen sich damit einige elementare Andeutungen über Einleitung und Schluss, die auf dieser Stufe sich aber auch bald von selbst notwendig machen.

Als Ziel der mittleren Klassen kann dann in Untersekunda (Durchschnittsalter $16^3/_4$ und an Schulen, wo viele „Ersitzer" sind, sogar 17 Jahr und mehr) unschwer erreicht werden, dass auch bei leichteren abstrakten Begriffen partitio und divisio in analoger Weise praktisch, aber auch nur so, zu logischer Gliederung der Darstellung gehandhabt werden oder das gegebene äusserliche Schema leichter rhetorischer Dispositionen, insbesondere das der strengeren und vereinfachten Chrie, auf konkrete wie abstrakte Dinge einigermassen geschickt angewandt werden kann. Dabei mag, während vorher die Disposition ausnahmslos vom Lehrer mit den Schülern gemeinsam vorbereitet werden muss, hier auch allmählich bereits die Anleitung zu freierem Selbstfinden eintreten.

Es wird von Untertertia an als unverbrüchliche Regel festzuhalten sein, *dass die Schüler auf allen Stufen* — abgesehen natürlich von reinen Uebersetzungen, blossen Umformungen, etwaigen poetischen Versuchen u. dergl., wie sie ja zweckmässiger Weise ein oder das andere Mal eingeschoben werden können — *jedem Aufsatz ausnahmslos, sei es eine häusliche Arbeit oder ein Klassenaufsatz, die Disposition voran zuschicken haben.* Nur dann werden die Schüler letztere nicht mehr als eine Extralast, sondern als etwas zum Aufsatze selbstverständlich Zugehöriges betrachten und sich gewöhnen, auch bei eigenen Ausarbeitungen in entsprechender Weise wohl geordnet zu schreiben, eine Kunst, die man bekanntlich noch bei den Erwachsenen, die durch die höheren Lehranstalten hindurch gegangen sind, dann gar vielfach vermisst.

Doch genügt es noch nicht, wenn in den Mittelklassen nur diese den Aufsätzen voranzuschickenden Dispositionen**) vom Lehrer vorher gegeben, bez. durchgenommen werden. Da nämlich bloss 12, 10, 8 Aufsätze in Untertertia, Obertertia, Untersekunda zu fertigen sind und noch einer oder der andere davon auf Klassenaufsätze, Uebersetzungen u. dergl. fällt, würden Dispositionsübungen verhältnissmässig nur sehr selten anzustellen sein. Dies ist aber entschieden zu wenig, es müssen auch sonst noch planmässig zur Vorbereitung der eigentlichen Aufsatzdispositionen dergleichen angestellt werden (vergl. Dietrich, a. a. O. S. 54), wie denn Verfasser auch stilistische Übungen auf der Mittelstufe zu gleichem Zwecke für notwendig hält. Ehe an ein bestimmtes Thema herangegangen werden kann, muss vielmehr jedesmal an gleichartigen Beispielen der Weg dazu eröffnet werden, und wenn auch allmählich die Zeit, die hierauf verwandt wird, sich von selbst etwas abkürzt, so ganz unbedeutend wird sie nicht sein können.

Dass aber mit Untersekunda eine Art von Abschluss in der praktischen Gewöhnung an elementares Disponieren erreicht wird, ist nicht bloss wegen der zahlreichen Schüler wünschenswert, die auf dieser Stufe die höheren Lehranstalten zu verlassen pflegen, — es entspricht auch der psychologischen Entwickelungsstufe unserer Schüler, die ja im Durchschnitt zur Zeit des Überganges nach Obersekunda in das reflektierende Alter eintreten.

Waren demnach die Dispositionsübungen für die Mittelklassen ganz vorwiegend empirischer Art, so wird die unerlässliche Fortführung derselben in den oberen Klassen, Obersekunda, Unterprima und Oberprima, dazu auch eine theoretische Begründung und Erweiterung hinzuzufügen haben. Denn diese Fortführung soll ja im Stande sein, eine auch für die Aufgaben der oberen Klassen ausreichende, also an ganzen Gedankenkomplexen zu bewährende Gewandheit in klarer, übersichtlicher und zweckmässiger, womöglich auch geschmackvoller Anordnung zu erzeugen.

In logischer Konsequenz folgen daher nach dem Früheren zunächst in Obersekunda (Durchschnittsalter $17^1/_2$ Jahr), wo auf den Gymnasien zugleich der eigentliche lateinische Aufsatz beginnt, Disponierübungen über etwas kompliziertere geistige, bez. abstrakte Gegenstände, anfangs ebenfalls noch an Beispiele angelehnt, dann mit vorbereitenden theoretischen Unterweisungen, besonders wieder über Einleitung und Schluss (vergl. den Lehrplan des Gymnasiums zu Barmen 1884, S. 40), nun aber von einem höheren Standpunkte aus als in Tertia. Es sind dabei gewisse Vorschriften der antiken Rhetorik sehr förderlich, und auch die Einführung der lateinischen Termini wird sich damit zweckmässigerweise verbinden lassen. Dazu kommen dann von Zeit zu Zeit Uebungen in strengeren rhetorischen Dispositionsschemen, wozu auch die Cicerolektüre an der einen oder der anderen Rede,

*) Die Ausdrücke „synthetisch" und „analytisch", deren Anwendung in pädagogischen Schriften wegen ihres Doppelsinnes — des Wortsinnes und des aristotelischen (siehe Trendelenburg, Elementa, S. 47 u. 121, und K. A. J. Hoffmann, Rhetorik, II, S. 55, Anm.) — allmählich zu einer wahren crux wird, vermeide ich grundsätzlich. An den meisten Stellen wird man mit „induktivem" und „deduktivem" Verfahren völlig auskommen.

**) Bei den Klassenaufsätzen sind natürlich die Dispositionen von den Schülern nach der Analogie der früher gegebenen selbst aufzustellen.

vor allem an der dispositionsberühmten De imp. Cn. Pompei, auf Gymnasien und Realgymnasien treffliche Unterstützung geben kann. Es müssen dabei jedoch die Schüler allmählich selbständig, jeder für sich, disponieren, während vorher alle Schüler stets streng nach der besprochenen Disposition zu arbeiten hatten (vergl. das Programm von Saarlouis 1880, S. 24.)

Sodann aber ist zur Anbahnung einer bewussten und über den Dingen stehenden Einsicht in die Grundlagen logischer Gliederung auch eine kurze wissenschaftliche und zusammenhängende, wenn auch nicht im strengeren Sinne systematische Begründung der Dispositionslehre unerlässlich. Dieselbe dürfte am zweckmässigsten nach Prima, bei getrennter Prima nach Unterprima (Durchschnittsalter $18^1/_2$—19 Jahr) fallen und der Hauptsache nach ebenfalls an die Besprechung der zu liefernden und gelieferten Aufsätze sich anzulehnen haben (vergl. Bindseil, a. a. O. S. 11). Schon Deinhardt hat verdeutlicht, dass jene Begründung nur aus gewissen Sätzen der formalen Logik heraus geschehen kann, und Verfasser dieses hält überhaupt, wenn irgend Zeit dafür erübrigt werden kann, die Behandlung einiger weniger logischer Grundbegriffe und Grundgesetze (nicht freilich das, was man gewöhnlich unter philosophischer Propädeutik versteht) in dieser Klasse für wünschenswert, ja notwendig. Dass eine solche schon an und für sich mit der Dispositionslehre in lebendige Beziehung zu setzen ist, liegt in der Natur der Sache. Denn mit der Lehre von den Begriffen hängt ja die Lehre von partitio und divisio aufs innigste zusammen, und umgekehrt muss die letztere schon um der Beziehung zur inventio, aber auch um ihrer selbst willen, mit einer beschränkten Anzahl von Definierübungen verbunden, bez. aus denselben entwickelt werden. Von Alters her fordern ja auch zahlreiche Lehrpläne geradezu Uebungen der letztgenannten Art, und so erst können auch jene logischen Belehrungen fruchtbar gemacht werden, was nicht nur der Allgemeinbildung zu gute kommt, sondern auch der Klarheit und Übersichtlichkeit der mündlichen und schriftlichen Darstellung im Ganzen wie im Einzelnen.

Die stillschweigende Voranstellung der Disposition auch auf der obersten Stufe, der Oberprima (Durchschnittsalter $19^1/_2$—20 Jahr), gibt dem Schüler ausreichende Gelegenheit zu vielseitiger Übung, dem Lehrer zur Ergänzung und zur Kontrole, ob das Gelernte auch verstanden ist und mit Sicherheit gehandhabt wird. Hinweisungen auf freiere, künstlerische Formen der Disposition schliessen das Ganze vortrefflich ab und ergeben sich ohnehin ganz ungesucht von selbst bei der Besprechung z. B. der kleineren Lessingschen und Schillerschen, aber auch Herderschen und Goetheschen Aufsätze, sowie zahlreicher Gedichte Goethes u. s. w. So tritt dann wieder Aufsatz und Lektüre in fruchtbarste Wechselwirkung, und wenigstens bei der Mehrzahl der Schüler ist der Grund dazu gelegt, bei den später im Leben an sie herantretenden Aufgaben eine klare und durchsichtige Anordnung der Gedanken und der Darstellung finden zu können.

Die Ausführung.

Machen wir nun von dem Gesagten die praktische Anwendung, die allein die Probe auf die Ausführbarkeit der Theorie liefern kann, — um zugleich an Beispielen das Gesagte noch mehr zu verdeutlichen. In letzterer Beziehung ist Verfasser sich freilich recht wohl bewusst, bei der Auswahl der dazu verwandten Uebungsaufgaben es nicht jedem recht machen zu können, weil eben hier die Beurteilung gar zu sehr subjektiver Anschauung und Gewöhnung entspringt. Sicherlich hat ja Cholevius Recht, wenn er behauptet, dass gerade über die Brauchbarkeit von Aufsatzthemen nur äusserst selten Übereinstimmung vorhanden zu sein pflegt. Die pädagogische Litteratur bestätigt dies denn auch zur Genüge.

Quarta.

Über die vorbereitenden Übungen dieser Klasse ist das Wesentliche schon oben bemerkt. Es werden nach Ansicht des Verfassers derartige formale Übungen jedoch nur erst etwa im zweiten Halbjahr zu der direkten Wiedergabe des Vorerzählten oder Durchgenommenen hinzuzutreten brauchen, das zuerst (vergl. Dietrich, Der deutsche Unterricht, S. 40) möglichst wörtlich nacherzählt, dann durchgesprochen und abgefragt, nötigenfalls noch einmal im Zusammenhange nacherzählt und nun erst schriftlich im Konzept fixiert wird. Anfangs sind dabei die einzelnen Punkte nach der gemeinsamen Auffindung (die ersten Male vom Lehrer, nachher von Schülern) der Reihe nach an die Wandtafel zu schreiben, dann mögen sie diktiert, später nur mündlich besprochen werden, und zwar letzteres stufenweise von genauer wörtlicher Feststellung bis zu freier Andeutung, so dass die Schüler dieselben allenfalls auch zu Hause aufschreiben können. Im allgemeinen werden derartige Aufgaben allerdings nur selten als häusliche Arbeiten aufzugeben, vielmehr der Regel nach in der Klasse zu erledigen sein.

Es folge nun je ein Beispiel der oben angeführten Uebungen, z. T. im Anschluss an das verbreitetste, wenn auch keineswegs besonders empfehlenswerte Lesebuch von Hopf und Paulsiek, in der Form, wie sie Verfasser für zweckdienlich hält.

Vorerzähltes kann etwa folgendermassen in seine Abschnitte zerlegt werden, wobei zu beachten ist, dass die hiefür geeigneten leichten Erzählungen (Fabeln, kurze Märchen und Sagen, historische Anekdoten oder kurze historische Berichte, charakteristische Züge u. dergl., wovon reichhaltiger Stoff in den bekannten Werken von Kellner, Bormann, Kehr, Engelien, Stolte, Dorenwell u. A. sich findet,) immer nach dem oben angeführten Gesichtspunkte auszuwählen sind, dass sie auch an sich wirklichen Bildungswert haben*).

Der Heldentod des Kodrus

nach Vorerzählung des Lehrers (vergl. Kohts, IV, S. 16).

1) Angriff der Dorier auf Athen.
2) Ausspruch des Orakels.
3) Entschluss des Kodrus.
4) Ausführung des Entschlusses.
5) Tod des Königs.
6) Sieg der Athener.
7) Ehrenvolles Andenken des Kodrus.

Desgleichen sind für Beschreibungen oder Schilderungen**), die auf der Elementarstufe am besten erst nach den Erzählungen ihre Stelle haben (vergl. Dietrich, S. 43) und an geeignete Musterbeispiele sich anlehnen müssen, die einzelnen Punkte ungefähr nach folgendem Beispiel zu ordnen:

Beschreibung des Uhus

nach vorangegangener Besprechung eines ausgestopften Exemplars (vergl. Dorenwell, S. 152 und 153, Kohts, IV, S. 213, HP. für Sexta, S. 132).

1) Name, Gattung und Heimat.
2) Die Füsse.
3) Der Rumpf mit den Flügeln.
4) Der Kopf mit dem Schnabel.
5) Lebensweise und Nahrung.

Daran können sich schliessen ähnliche Beschreibungen von Tieren mit recht deutlichen und charakteristischen Formen und ebenso deutlicher Teilung, möglichst solchen, die schon an und für sich ein gewisses Interesse haben und den Schülern selber merkwürdig oder lieb sind: Hirsch, Reh, Hase, Eichhörnchen Fuchs, Dachs, Igel, Storch, Reiher, Schwan, Stubenfliege, Ameise, Krebs, Maikäfer (Dorenwell, S. 87. 88) u. a., — dann ebenso von Pflanzen (Name, Gattung und Heimat — Wurzel, Stamm, Äste und Zweige, Blätter, Blüte und Frucht, je nach Farbe und Gestalt, Stoff und Zusammensetzung, — Gebrauch u. s. w.) z. B. Eiche, Linde, Holunderstrauch, Rosenstock, Weinstock, Kirschbaum, Epheu, Kartoffelstaude, Roggenhalm, Veilchen, Kornblume, u. dergl. m., — immer aber nur, wenn die Schüler mit der Sache selbst durch eigene Beobachtung und Besprechung in der Klasse genau und gründlich bekannt gemacht sind und etwaige schwierigere Ausdrücke kennen gelernt haben. Auch einzelne Naturgegenstände, ein Apfel, eine Kirsche (von aussen und innen), eine Roggenähre, ein Vogelnest und Ähnliches, an denen durch die verschiedenen Sinne, Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack und Gefühl, Wahrnehmungen zu machen sind, — allenfalls auch einfache Geräte (nach Name und Gattung, Bestimmung, Stoff, Ursprung oder Verfertiger, Bestandteilen, Arten, Gebrauch und Handhabung u. s. w.), eine Kaffeemühle, ein Kahn oder Boot, eine Schiefertafel, ein Spielzeug, ein Buch (von aussen und innen, Gestalt, Einband, Deckel und Schnitt, Papier nach Beschaffenheit und Bogenzahl, Druck, Inhalt u. s. w.), ein Fenster (s. Otto, Das Lesebuch, S. 273), eine Brücke u. dergl. bieten geeignete Stoffe und brauchen durchaus nicht trivial zu werden*). Es wird der Lehrer des Deutschen dabei freilich nicht selten von den betreffenden Fachlehrern sich Rats erholen müssen, oder, was meist vorzuziehen ist, sich von denselben eine gute wissenschaftliche Quelle nachweisen lassen.

---

*) Man darf dabei dann auch an wörtlicher Wiedergabe keinen Anstoss nehmen; allzu enge Anlehnung an den Lesestoff halte ich auch hier für unzweckmässig.

**) K. A. Schmid (Encyklopädie, I, S. 304) meint freilich, dass Beschreibungen jüngeren Schülern selten gelängen, und will solche daher nur in beschränktem Masse anwenden. Die Erfahrungen des Verfassers sind entgegengesetzter Art. Bei geeigneter Anleitung sind diese Aufgaben gerade besonders fruchtbar, weil sie zugleich dazu dienen, die Beobachtungsgabe, d. h. die oft so unentwickelte schwierige Kunst des Sehens — vorausgesetzt, dass der Lehrer sie besitzt — in den Schülern zu wecken und zu üben. Dass Beschreibung und Schilderung sich strenggenommen nicht scheiden lassen, zeigt P. Döring im Sonderburger Programm 1884, S. 19 (etwas anders Linnig, Der deutsche Aufsatz, 3. Aufl. S. 20 nach Deinhardt). „Schönbeschreibungen" freilich oder Schilderungen in „blühendem" Stil (vergl. Hiecke, Der deutsche Unterricht, S. 276) darf man ebenso wie „Schönerzählungen" überhaupt von Schülern nicht verlangen, höchstens gehören sie fakultativ auf die oberste Stufe.

*) Wie lehrreich im Gegenteil solche scheinbar einfachen Angaben werden können, und wie sehr sie geeignet sind, der auf unseren höheren Lehranstalten herrschenden abstrakt-litterarischen Einseitigkeit sachlich und sprachlich eine nützliche Ergänzung zu geben, merkt der Lehrer, der in beiden Beziehungen sich freilich sorgfältig vorbereiten muss, oft zu eigenem grossen Erstaunen erst bei der Durchnahme durch die Probe selbst. Das von Otto durchgeführte Beispiel des Fensters kann vortrefflich zeigen, wie gerade die unscheinbarsten Dinge häufig Gelegenheit bieten, die Gesamtbildung der Schüler zu erweitern. Es darf allerdings niemals Aufgabe des deutschen Unterrichts werden, de rebus omnibus et quibusdam aliis Kenntnisse zu überliefern, schaden aber wird es sicherlich nicht, wenn nebenbei, stillschweigend und ganz von selbst, die Geistes- und Sprachkraft auch an sinnlich-anschaulichen Gegenständen der Natur und des Lebens geübt wird, während die besonderen Ziele des deutschen Unterrichts erstrebt werden. Nicht selten hat übrigens Verfasser dabei erlebt, dass selbst schwächere Schüler oft grösseren praktischen Blick zeigten als gut grammatisch geschulte, aber für die Aussenwelt blinde Musterknaben. Auch die stilistische Gewandtheit und der Wortschatz lassen sich dabei sehr wohl fördern, wenn nur der

Die Abschnitte eines prosaischen Lesestücks oder eines Gedichtes können analog etwa in folgender Weise aufgezeigt werden:

Die Mühle
von Falkmann (HP. für Quarta, S. 70, Koths, S. 231).
1) Der Bach.
2) Der Mühlgraben.
3) Das Mühlrad.
4) Die Mühle im Innern, in Unter- und Oberstock.
5) Die Menschen in der Mühle.
6) Neue Mahlgäste.

Das Lied vom braven Mann
von Bürger (HP. für Quarta, S. 209 = Koths, S. 155, hier mit Disposition; desgl. für eine spätere Stufe Linnig, S. 78; so auch Kehr, Anweisung, 8. Aufl., S. 454 ff.).
1) Der Eisgang der Etsch: Str. 1—2.
2) Die Not des Zöllners zu Verona und der Seinen: Str. 3—7.
3) Das Angebot des Grafen Spolverini: Str. 8—10.
4) Die Rettung der Zöllnerfamilie durch den Bauersmann Bartolomeo Rubele: Str. 11—13.
5) Die Genügsamkeit des letzteren: Str. 14—15.

Ich wählte absichtlich solche Themen, bei denen ein Vergleich mit anderweitigen Dispositionen zeigen kann, in wiefern ich von denselben abweiche. Ich halte es insbesondere einerseits für unzweckmässig, schon auf dieser Stufe bis in Unterabteilungen hinab zu gehen und trage somit kein Bedenken, auch eine grössere, jedoch 7 — 8 nicht übersteigende Anzahl von Abschnitten aufeinander folgen zu lassen, — andrerseits suche ich die rhetorischen Ausdrücke: Einleitung, Überleitung, Ausführung und Schluss oder Eingang, Steigen, Höhepunkt u. s. w. sowie den Ausdruck Disposition selbst nebst allem schematischen A B C I II III a b c u. s. w. noch fern zu halten, da erfahrungsmässig Derartiges den Quartaner nur kopfscheu macht und die Gliederung für ihn je einfacher desto besser ist.

Untertertia.

Ausgehen kann man hier etwa von folgenden Erörterungen: Jedes Ding hat, wie ihr wisst, Anfang, Mitte und Ende! z. B. diese Linie AB! — aber auch dieser Spazierstock! Nämlich? — oder dieser Ofen, dieses Fenster, diese Bank, dieser Stuhl, unsre Schulstube, das Schulgebäude u. s. w.! Wenn ich also dieselben vollständig beschreiben will, muss ich alle diese Teile behandeln! — Aber in welcher Reihenfolge? z. B. bei der Beschreibung eines Baumes? Zuerst? Dann? u. s. w. — bei der eines Gebäudes? Aber z. B. bei unserem Marktplatze? Verschiedene Möglichkeiten! Welcher von den drei Teilen: Anfang, Mitte und Ende ist wohl gewöhnlich der ausgedehnteste? Die Mitte! Ebenso ist beim Aufsatz der Regel nach die Mitte, der Hauptkörper der Arbeit, am längsten! Wenn wir z. B. deinen Schulweg beschreiben wollen, welches ist der Anfang? Wo geht der Weg selbst entlang? In welche Abschnitte kannst du ihn wohl zerlegen? Welches ist das Ende? Ebenso einen Weg durch den Wald? oder die Chaussee nach N.? oder aber den Weg, den unsre Drewenz zurücklegt? Dementsprechend (wir haben ihn ja in der Geographie gehabt!) den Lauf der Weichsel? der Elbe? des Rheins? Ein oder der andere Aufsatz dieser Art! —

Dann weitergehend: wenn wir eine Beschreibung unseres Schulplatzes liefern wollen, wie werden wir da Anfang, Mitte und Ende unterscheiden?

Anfang: (vorn) Umzäunung und Eingang.
Mitte: Der Schulplatz selbst und was darauf ist.
Ende: (hinten) die Abgrenzung zum Kirchhof.

Was enthält aber der zweite Teil alles?
1) Den Spielraum,
2) Die Turngeräte,
3) Die Stallgebäude.

Ebenso: Wie werden wir danach z. B. unsern Schiesswald in allen seinen Teilen beschreiben? Eingang (Hinweg) — vorderer, mittlerer, hinterer Teil, — Ausgang (bez. Rückweg)! desgleichen die grosse Linde? Zugang — Wurzeln, Stamm, Krone — Rückblick auf die Linde! u. s. w.

Vergleicht damit z. B. das Lesestück HP. für Tertia, Nro. 285 „Der westfälische Hofschulze“ von Immermann! Lage des Schulzengutes — die Felder, die Gebäude, die Wiesen des Grundstücks — der Besitzer! — oder Nro. 286 „Werft von Amsterdam“ von Forster! Lage — Arsenal, Hafen, eigentliche Werft — ein Stapellauf! (vergl. die Disposition des ersten Stückes bei Walz im Greizer Programm 1883, S. 10, wo auch die mehr erzählenden Nrr. 246 und 289 disponiert sind, doch nicht recht übersichtlich). Beschreibt danach unseren Bahnhof, den Kirchhof, andere Räumlichkeiten, einen Teich, unseren See u. s. w.

Merkt: *Den Anfang beschreibt man in der Einleitung, die Mitte, also die Hauptsache selber mit ihren verschiedenen Teilen, in der Ausführung*), das Ende im Schluss.*

Lehrer selbst darin ein gutes Vorbild gibt; andererseits ist aber auch die nüchterne, leicht hölzerne Art mancher Schülerbeschreibungen (und Schülererzählungen!) an sich noch durchaus kein Fehler. Sachliche Nüchternheit ist es gerade, was uns fehlt, und was wir unsern Schülern geben sollen. Dem Takte des Lehrers muss es natürlich überlassen bleiben, alles dasjenige sorgfältig fernzuhalten, was nur in den Fachunterricht gehört. Auch dürfen Stoffe aus der Natur u. s. w. nicht allzuhäufig auftreten, denn die höchste Wirkung allerdings bringen diese und ähnliche Aufsätze nicht hervor (vergl. Schmid, Encyklopädie, I, S. 284).

*) Die Bezeichnung „Ausführung“ für den Hauptkörper der Arbeit erscheint mir doch noch als die zweckmässigste gegenüber den verschiedenen Vorschlägen (Hauptteil, oder je nachdem Erzählung, Beschreibung, Abhandlung u. s. w.), wogegen ich mit „Ausarbeitung“ dann feststehender Weise den Aufsatz selbst bezeichne. Es ist dies zwar

Nun kann z. B. als eigentlicher Aufsatz die Aufgabe folgen:

Die Aussicht vom Schneckenberge.

Aus der Besprechung geht hervor die Disposition:
Einleitung: Lage (bez. Umgebung) des Schneckenberges.
Ausführung: 1) Der Vordergrund: Die Eisenbahn.
2) Der Mittelgrund: rechts das Drewenzthal, mitten die Stadt, links der Drewenzsee.
3) Hintergrund: der Taberbrücker, Stadt- und Liebemühler Wald.
Schluss: Die Rückseite.

Man könnte dabei auch einteilen: Rechts, Mitte, Links! — Weshalb weniger zweckmässig? Zusammengehöriges auseinander gerissen! Wiederholungen! Merkt daher weiter: *Unter den verschiedenen möglichen Anordnungen ist jedesmal diejenige als die zweckmässigste auszuwählen, welche das Zusammengehörige auch zusammen behandelt.*

Nun wollen wir ferner z. B. das Schulgebäude vollständig in allen seinen Teilen beschreiben: Lage und Zugang, Vorder- und Seitenansicht, — Keller, erstes, zweites Stockwerk, Dachgeschoss, je mit rechtem Flügel, Mittelbau und linkem Flügel und je innen und aussen — Ausgang und Rückansicht! — Desgleichen, doch jedes nach seinen besonderen Eigentümlichkeiten, unsere Kirche (nähere und entferntere Umgebung, das Aussere, das Innere), eine Schmiede, eine Scheune, ein Schloss, eine Windmühle, Wassermühle (vergl. oben), eine Burgruine, — dann etwas kompliziertere Geräte, wie einen Pflug (bekanntlich für unsre Städter ziemlich schwierig, aber nützlich zu beschreiben), eine Flinte, Kanone, ein Thermometer (vergl. Engelien, S. 179) Barometer, einen Blitzableiter, eine Sonnenuhr, Wanduhr, Violine, ein Markstück, einen Bienenstock, mAeisenstaat ,u. dgl. m., aber auch alle die für Quarta in Betracht kommenden Gegenstände der Natur u. s. w., nur mit strengerer Disponierung der Teile. Nun wieder ein oder der andere vollständig auszuarbeitende Aufsatz über Themen, die an sich besonders förderlich sind (vergl. oben S. 6). womöglich auch in der Form des Briefs (vergl. unten).

Ist so durch praktische Beispiele der Weg dazu eröffnet, so mögen jetzt etwa folgende den Schülern zu diktierende und gründlich einzuprägende Regeln gegeben werden:

1. Bei jedem deutschen Aufsatze müssen die einzelnen Abschnitte richtig und zweckmässig geordnet sein. Damit man sogleich erkennen kann, dass dies der Fall ist, muss man einem jeden Aufsatz eine kurze Übersicht dessen voranschicken, was jeder Abschnitt enthält. Diese Übersicht nennt man Disposition.

2. (wichtig zugleich für die Scheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen) *Eine regelrechte Disposition gibt jedoch von der Einleitung, den Teilen der Ausführung und dem Schlusse nur jedesmal den Hauptinhalt oder den Grundgedanken an, darf mithin nicht mehr als einen einzigen, möglichst kurzen Hauptsatz enthalten.*

3. Diese Sätze müssen die Form von Aussagesätzen haben), und es ist dabei zweckmässig, die Teile der Ausführung in einer einzigen, möglichst übersichtlichen Konstruktion so zu vereinigen, dass die einzelnen Abschnitte durch beigeordnete (koordinierte) Satzglieder oder Nebensätze ausgedrückt sind, die dann unter einander geschrieben und fortlaufend numeriert**) werden.*

4. Kein Teil der Disposition darf in einem andern ganz oder teilweise mit enthalten sein.

5. Das Tempus der Disposition ist am zweckmässigsten das Präsens. Die Interpunktion ist dieselbe wie in jedem anderen vollständigen Satze und als ob die Disposition fortlaufend geschrieben wäre.

6. Im Aufsatze selbst, der Ausarbeitung, (siehe oben S. 10, Anmerkung) macht man an den Stellen, wo den Abschnitten der Disposition entsprechend ein neuer Abschnitt beginnt, stets einen Absatz.

Nun wollen wir für obige Aufgabe aus der

---

an und für sich nebensächlich, aber wenigstens eine gleichmässige Benennung ist wünschenswert, um den Schüler vor Verwirrung zu bewahren. Die grossen Buchstaben A B C I II III vor Einleitung, Ausführung und Schluss davorzusetzen ist gänzlich überflüssig. Man kann sie später besser für die Hauptteile ausgedehnterer Arbeiten verwenden.

*) Die Vorschrift, die Disposition stets in ganzen Sätzen aufzustellen, erscheint mir mit Gronau, S. 10. ganz besonders wichtig, obschon leicht eine gewisse Unübersichtlichkeit der äusseren Form dadurch entsteht. Einerseits ist der Zwang zu korrekter Satzbildung stilistisch nicht hoch genug anzuschlagen, andernteils erleichtert er zugleich die Gewöhnung an scharfes Denken und logische Gliederung. Lodderigkeit des Denkens macht stets auch in der Form sich geltend. Dazu kommt, dass jene Vorschrift die mechanische Schablone verhindert und beim Meditieren zur eigenen Prüfung, bei der Ausarbeitung zur Erinnerung dient. Selbst die Form der indirekten Fragesätze (Bindel, S. 10) möchte ich nicht zulassen.

**) Die Dispositionszeichen in der Ausarbeitung zu wiederholen oder am Rande derselben zu vermerken, wie vielfach empfohlen ist, mag gelegentlich nützlich sein, solange die Schüler noch Neigung haben, die Disposition nicht einzuhalten. Für später dagegen ist es im allgemeinen mehr störend. Schon Deinhardt (in Schmids Encyklopädie, I, S. 297) wies darauf hin, dass die Aufsätze durch einen solchen Zwang leicht etwas Steifes und Unfreies bekommen, und in der That zwängt derselbe die Ausarbeitung gar zu sehr in Schnürstiefel ein. Gerade bei dieser aber ist den Schülern eine gewisse Freiheit wohl zu gönnen, damit sie frischweg, fliessend und in freiem Gedankenfluge sich in den Stoff hineinschreiben können, was am besten die stilistische Gewandtheit fördert. — Die praktischen Regeln, nicht zu viele Teile zu machen (am besten 2—3), die Einleitung nicht zu lang, den Schluss nicht zu kurz, den Umfang der Teile möglichst gleich zu gestalten und die Disposition erst nach gründlichem Nachdenken über den Stoff anzufertigen (vergl. die Instruktion für die Oesterreichischen Gymnasien u. s. w, S. 159) bleiben am besten gelegentlicher Besprechung überlassen, ergeben sich auch meist durch die Praxis von selbst.

Übersicht der Teile eine regelrechte Disposition machen! Wir erhalten die folgende:

Einl.: Unmittelbar vor dem Hohensteiner Thore der Stadt Osterode liegt der wegen seiner schönen Aussicht beliebte Schneckenberg

Ausf.: Man erblickt von demselben
1) im Vordergrunde die Eisenbahn,
2) im Mittelgrunde u. s. w. (wie oben).

Schluss: Auf der Rückseite ist der Ausblick durch eine Hochebene versperrt.

Merkt: Es wäre hier nun noch ein andrer Schluss möglich und gut, nämlich der, den bleibenden Gesamteindruck anzugeben, den man beim Verlassen des schönen Punktes empfangen hat! Also? Es gefällt uns dort, so oft wir hinaufsteigen! oder: Es ist in der That ein schönes Stück Erde, das man daselbst erblickt u. dgl. m.! Wie dementsprechend bei der Beschreibung des Schiesswaldes? des Spielplatzes? des Schulgebäudes u. s. w.? — Merkt ebenso: Auch die Einleitung kann man noch anders gestalten, nämlich indem man das voranschickt, was zum Verständnis des Ganzen notwendig ist, d. h. was der Leser (stellt euch darunter immer einen etwa gleichaltrigen auswärtigen Freund vor!) wissen muss, ehe er zu dem Gegenstande selbst kommt, z. B. Näheres über Ort und Lage (bei Erzählungen auch über die Zeit), ferner den Namen, die besondere Merkwürdigkeit, die Veranlassung der Beschreibung u. s. w.! Wie also wohl bei den obigen Beispielen? —

Nun Anwendung auf zeitlich verlaufende Vorgänge. Anfang, Mitte und Ende sind hier Eingang, Fortgang oder Vorgang (Hauptfaktum) selber und Ausgang. Zunächst wird ein oder das andere Beispiel aus dem Lesebuch mündlich in der Klasse disponiert, zuerst Prosa, dann auch Gedichte, wobei oft zweckmässiger Weise auch auf frühere Stufen des Lesebuchs zurückgegriffen wird. Gute Bemerkungen hierüber wieder bei Gronau, S. 11, anders, doch weniger gut bei Bindel und Walz, siehe oben). Vielfach benutzt ist das treffliche Stück von Hebel „Kannitverstan“ (HP. für Quinta, S. 5, s. A. Döring im Dortmunder Programm 1879, S. 9 u. 15). Für poetische Stücke liefert Lüben und Nacke, Einführung u. s. w., zahlreiche gute, nur meist noch etwas übersichtlicher zu fassende Beispiele. Eines der einfachsten ist übrigens der „Erlkönig“ (Eingang mit Angabe von Zeit und Ort — Verlauf in vier Stadien — Ausgang).

Dann folge als Aufsatz die Inhaltsangabe eines Gedichtes, und das nächste Thema sei etwa:

Inhaltsangabe von Schillers Gedicht „Pegasus im Joche“ *).

Der Ausarbeitung ist nach der Besprechung in der Klasse ungefähr folgende Disposition vorauszuschicken:

Einl.: (Eingang) Das Ross der Musen wird von einem Pachter erhandelt.

Ausf.: (Fortgang) Von demselben zu unwürdigen Dienstleistungen missbraucht, versagt es den Dienst; denn
1) als er es vor einen Wagen spannt, wirft es denselben um,
2) als er es mit mehreren gewöhnlichen Pferden zusammenschirrt, reisst es dieselben mit sich fort, und
3) als er es ausgehungert mit einem Stiere zusammen ackern lässt, bricht es ohnmächtig zusammen.

Schluss: (Ausgang) Einen edlen Sänger dagegen, der es richtig zu behandeln versteht, trägt es freudig mit sich empor gen Himmel.

Etwas schwieriger — nicht leichter, wie R. Lehmann meint, — sind entsprechende Inhaltsangaben prosaischer Lesestücke, die freilich ganz besonders geeignet sind, die Kunst, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, recht vielseitig zu üben. Den Schülern sind sie jedoch erfahrungsmässig meist ziemlich unwillkommen.

Nun erst analoge freie Aufgaben, Beschreibungen einfacher Vorgänge (nach Belieben auch als Erzählungen von Selbsterlebtem zu fassen, was manchmal leichter ist) nach genauer Besprechung in der Klasse, wobei inventio und dispositio in engste Wechselbeziehung gesetzt werden müssen. Die letztere kontroliert und ergänzt dabei die Lücken bei der ersteren, aber der grössere Teil der inventio — hier noch im wesentlichen Mitteilung des Stoffes durch den Lehrer, bez. gemeinsame Auffindung desselben in der Klasse, wobei der Lehrer das Beste thut, — geht dennoch stets voran. Dispositionen sind dabei z. B. folgender Art:

Thema: **Der erste Schnee.**

Einl.: (Eingang) Der erste Schnee kündigt sich im Spätherbst oder zu Winters Anfang durch bestimmte Zeichen der Natur an.

Ausf.: (Fortgang) Er verändert im Fallen
1) das Aussehen von Stadt und Dorf,
2) das Aussehen der freien Natur,
3) das Leben und Treiben der Tiere,
4) das Leben und Treiben der Menschen, sowohl der Erwachsenen, als auch der Jugend.

Schluss: (Ausgang) Er verschwindet meist nach kurzer Zeit wieder, bis der Winter ernstlich seinen Einzug hält.

Ähnliche den Schülern genügend bekannte, und deutlich in einzelne Stadien zerfallende Vorgänge sind etwa die folgenden, bei deren Behandlung recht eigentlich Denk- und Beobachtungslust, Liebe zur Aussenwelt, offener Blick u. s. w. geweckt und geübt werden kann: eine Eisenbahnfahrt (Abfahrt, Fahrt selbst, Ankunft)

*) Dass der tiefere Inhalt des herrlichen Gedichtes dem Tertianer meist noch verborgen bleibt, ist kein Grund, dasselbe nicht schon hier seinem Verständnis näher zu bringen und namentlich auch, es auswendig lernen zu lassen. Schon die elementare Freude an dem humoristisch behandelten Stoffe macht erfahrungsgemäss den Knaben das Gedicht besonders lieb; hier ist es natürlich auch wegen seiner durchsichtigen Gliederung herangezogen und weil Hopf und Paulsiek es ebenfalls auf dieser Stufe geben. Allzuoft Inhaltsangaben oder Prosaumformungen von Gedichten anfertigen zu lassen — ich kenne Anstalten wo dies in Ober- und Untertertia fast die einzige Art von Aufsätzen ist, unterliegt freilich gewichtigen Bedenken: s. unten.

eine Kahnfahrt über unsern See, ein Spaziergang durch den Wald (Eintritt, Durchgang, Austritt), ein Gewitter (A. Döring, S. 10, Dorenwell, S. 204, vergl. auch das Lesestück bei Koths, III, S. 80), eine Feuersbrunst, (Linnig, S. 92, event. auch mit Anlehnung an Schiller), eine Überschwemmung, ein Seesturm, ein Sonnenaufgang (Stolte, Stilübungen, II, S. 156) oder -untergang, eine Sonnen- oder Mondfinsternis (Dorenwell, S. 164, doch mit verschiedenartiger Disposition), ein Fischzug, die Heuernte (Mähen, Trocknen, Einfahren), das Ballspiel, Kriegsspiel u. s. w., das Durchschleusen eines Kahns, ein Hausbau, der Nestbau der Hausschwalbe, das Schwärmen der Bienen im Frühling (Engelien, S. 186) u. dergl. m., wogegen die beliebten Themen: Ein Ferientag, ein Schulausflug, bez. Klassenspaziergang, unsere Sedanfeier, unsere Weihnachtsbescherung u. dergl., die man dutzendweise findet, mit R. Lehmann, Z. f. d. G. 1884, S. 328, weniger zu empfehlen sind*). Schwieriger sind schon: Des Leben des Waldes (vergl. Dorenwell, S. 205) oder besser: Ein Tag daraus, das Wiederaufleben der Natur im Frühling (Rudolph, S. 159), die Lebensweise z. B. des Fuchses, des Hasen, der Arbeitsbiene oder gar des Landmannes, auch rein erzählend: Lebenslauf eines Pferdes (Cholevius, II, S. 146), das Leben einer Eiche, ein Jahr aus dem Leben eines Apfelbaumes, eines Weihnachtsbäumchens, u. dergl., die auf dieser Stufe aber nur erst mit dem Anhalt rein chronologischer Anordnung nach Jahres- und Tageszeiten oder Lebensaltern, u. s. w. zu behandeln sind.

Die für Untertertia sonst noch gelegentlich in Betracht kommenden Aufsatzformen: Variationen**), Amplifikationen (s. jedoch Dietrich in Schmid's Encyklopädie, VII, S. 155), Paraphrasen und Imitationen (ganz elementare, aber instruktive Beispiele bei Stolte, a. a. O.) haben natürlich für die Dispositionslehre keinen Wert, wenngleich sie stilistisch unter Umständen nützlich sein können. Im allgemeinen sind sie überhaupt mehr für die Anwendung in der Klasse geeignet.

Zum Schluss wird es sich empfehlen, wennmöglich die Übungen der nächsthöheren Stufe schon auf der unteren vorzubereiten, damit dieselben dann dort erweitert und vertieft fortgesetzt werden können. Bei besseren Generationen kann eine oder die andre derselben wohl auch schon gelegentlich vorausgenommen werden.

*) Die Vorahnung davon vergällt einem richtigen Jungen bisweilen das ganze Vergnügen, wie mir denn einmal bei einem Besuche der Marienburg ein Vater, ein höherer Militär, verzweiflungsvoll eingestand: „Mein armer Junge muss ja doch wieder seine Ferienerlebnisse beschreiben und ist nun unglücklich über seine eigenen Reisefreuden!"

**) Auch die hierhergehörige früher sehr beliebte, nützliche Uebung, in einem Gedichte Satz für Satz in Prosa umzusetzen, wird neuerdings wieder zu gelegentlicher Benutzung empfohlen: R. Lehmann, a. a. O. S. 335, doch s. auch die Warnung bei Richter, Der deutsche Unterricht, S. 57. Die Umsetzung direkter Rede in indirekte und umgekehrt gehört besser nach Obertertia, wie denn auch noch die meisten anderen der oben angeführten Formen hier verwandt werden können. Über Geschäftsaufsätze s. Richter, S. 61.

Obertertia.

Ein Fortschritt zum Schwereren ist es schon, wenn, wie oben S. 6 bemerkt, bei zeitlichen Vorgängen statt des einfachen: Anfang, Fortgang und Ausgang die näheren und entfernteren (mittelbaren oder unmittelbaren) Ursachen, bez. Veranlassungen, die handelnden Personen und ihre Motive, Schauplatz und Zeit, dann der Verlauf in seinen verschiedenen Abschnitten, die angewandten Mittel und eingeschlagenen Wege, und zuletzt die mittelbaren und unmittelbaren Folgen (Ergebnisse, Resultate) unterschieden werden. Vergl. die strengere Anordnung des Quis, quid, ubi u. s. w. bei Cholevius, Anleitung, Seite 68, Linnig, S. 2, Naumann, S. 26, auch Volkmann, Progymnasmata, S. 27. Wiederum ist jedoch bei jedem Stoffe nach der ihm eigentümlichen besonderen Beschaffenheit zu verfahren, namentlich also mit Weglassung aller derjenigen Punkte, über die nichts Bemerkenswertes zu sagen ist, damit das Schema nicht aus bloss äusserlich herangebrachten Kategorien besteht. Werden die einzelnen Hauptteile weiter in Unterabteilungen zerlegt (Steigerung, Höhepunkt, Abnahme u. dergl.), so steigert sich die Schwierigkeit der Aufgabe noch um ein Geringes. Es können hierzu fast alle die für Untertertia angeführten Vorgänge herangezogen werden, aber auch besonders zweckmässig der eigene Lebenslauf (vergl. P. Döring, S. 17, Dorenwell, S. 218, Naumann, S. 53) und sonstige ganz einfache Biographieen (Naumann, S. 83).

Namentlich aber gehören hierher ausgeführte Dispositionen grösserer prosaischer Lesestücke (aus dem Lesebuche, aber auch aus den eingeführten Lehrbüchern der Geschichte u. s. w.), die sich bis ins Einzelne hinein verfolgen lassen, doch nicht notwendig auch mit vollständiger Ausarbeitung einer Inhaltsangabe verbunden zu sein brauchen, sich vielmehr einfach auf mündliche oder schriftliche Übungen in der Klasse beschränken können. Vergl. die Dispositionen bei Koths und Bindel, welch letzterer sogar j e d e s Lesestück mehr oder weniger eingehend disponiert wissen will. Aus HP. gehören hierher als besonders brauchbar z. B. No. 251 und 252. Vortrefflich eignen sich aber auch zahlreiche Abschnitte aus Cäsar (auf Gymnasien ebenso aus Xenophon) zu analogen Übungen; ich weise hin auf die verschiedenen Schlachten gegen die Helvetier, gegen Ariovist, die Nervier, die Veneter, auf die Belagerungen u. s. w., die Schlacht bei Kunaxa (Linnig S. 66), den Durchzug durch das Land

der Karduchen u. s. w. Doch wähle man keine zu langen Abschnitte!

Poetische Lesestücke bieten für diese Gattung von Dispositionen seltener geeigneten Stoff (vergl. auch unten). Doch hat z. B. Kern, Zur Methodik, S. 57, das Seumesche Gedicht „Der Wilde“. HP. für Quinta, S. 214, vortrefflich für diese Stufe gegliedert; andere Beispiele in den Werken von Lüben, Otto, Kehr, Nowack u. s. w.

Ebenso ist die Schwierigkeit etwas erhöht, wenn aus einem Lesestücke oder einem Abschnitte der fremdsprachlichen Lektüre, wo nicht sogleich die Disposition des Stoffes dem Leser entgegentritt oder eine andere als die natürliche chronologische Anordnung gewählt ist, letztere herausgesucht werden muss. Es schweben mir in dieser Beziehung namentlich Gedichte vor, in denen der Dichter von der Folge der Begebenheiten abweicht und z. B. in einer einzelnen Scene den poetisch fruchtbarsten Moment darstellt. Als Beispiel möge zugleich mit weitergehender Teilung in Unterabschnitte, wie sie aber im allgemeinen nur selten nötig ist, etwa das folgende dienen:

Geschichte des „Glückes von Edenhall“ nach Uhlands gleichnamigem Gedicht in chronologischer Anordnung.
(Vergl. Dorenwell, S. 231).

Einl.: (Eingang) Von einer Quellfee wird dem Ahnherrn der Lords von Edenhall ein verhängnisvolles krystallenes Kelchglas geschenkt.

Ausf.: (Fortgang) Dasselbe wird
1) viele Geschlechter hindurch
   a) hochgeehrt,
   b) sorglich aufbewahrt und
   c) mit dem Namen „Glück von Edenhall“ belegt, —
2) von dem letzten Sprossen des Geschlechtes aber bei einem wilden Gastmahl
   a) vorgefordert,
   b) durch immer kräftigeres Anstossen zu immer lauterem Ertönen gebracht und endlich
   c) in frevelhaftem Übermut zerbrochen.

Schluss: (Ausgang) Die Scherben des Glases nebst den Gebeinen des Lords werden von dem einzig überlebenden Diener aus den Trümmern des zerstörten Schlosses gerettet.

woran sich dann ähnliche Dipositionen ausgedehnterer Gedichte mit gleicher Konzentrierung des Stoffes wie: Der Ring des Polykrates, Der Graf von Habsburg, Der Kampf mit dem Drachen (Rinne, Praktische Dispositionslehre, 3. Aufl. S. 196), Bertran de Born u. a. anschliessen können. Freilich ist dabei Masshalten schon um deswillen wünschenswert, damit nicht die Perlen unserer Litteratur gar zu sehr zu formalen Übungen zerpflückt und den Schülern dadurch verleidet werden, während andererseits eine gelegentliche Darlegung des Stoffes in obiger Weise auch lehrreich ist für die Erkenntnis der kunstvollen Gestaltung desselben durch den Dichter. Auch hier braucht natürlich nicht notwendig eine Ausarbeitung zu folgen.

Grösseres Nachdenken bedingt es, wenn dann weiter Themen aus der Lektüre zugleich eine Umformung erfordern, wenn also z. B. eine Erzählung in ein anderes Personenverhältnis, eine andere Zeit- und Aussageform, gelegentlich auch in einen Dialog, wie ihn z. B. Volkmann, a. a. O. S. 30, im Anschluss an das alte Progymnasma des Diegema auch hierfür vorschlägt (vergl. jedoch unten S. 17), oder in eine Beschreibung und umgekehrt umgesetzt werden soll. Derartige auch stilistisch förderliche Aufgaben werden allerdings immer erst an einer Reihe von einfachen praktischen Musterbeispielen klar zu machen sein. Wählen wir etwa das Thema:

Ein alter Ritter erzählt seine Jugend.
im Anschluss an das Lesestük HP. für Tertia, Nro. 215.
Aus einer Schilderung des ritterlichen Lebens überhaupt soll also eine individuelle Erzählung gemacht werden, und die Disposition der letzteren lässt sich zunächst sehr einfach folgendermassen gestalten:

Einl.: Ritter N. N. wird zur Zeit Barbarossas (oder dergl.) aus altadligem Geschlechte auf der Stammburg X in Y geboren.

Ausf.: Der Knabe steht
1) bis zum 7. Jahre auf der elterlichen Burg unter der Obhut der Frauen,
2) vom 7. bis 14. Jahre ebendaselbst unter der Aufsicht der Männer,
3) vom 14. bis 21. Jahre aber muss er nach der Wehrhaftmachung bei einem fremden Ritter Waffendienst als Knappe thun.

Schluss: Nach erhaltenem Ritterschlage bewährt er sich als tapferer und tüchtiger Ritter.

wobei man dann aber nach Belieben auch Unterabteilungen machen und zu etwas komplizierteren Aufgaben fortschreiten kann, wie es etwa die folgenden sind: Brief*) eines Fridericianischen Soldaten nach der Schlacht bei Hochkirch oder aus dem Lager von Bunzelwitz nach dem Lesestück HP. Nro. 251, bez. 252, oder Bericht des Crassus, des Galba, des Labienus u. s. w. an Cäsar über ihre Expeditionen nach Aquitanien, Octodurus, Lutetia u. s. w. (Verwandtes bei Nehm, S. 206), Aufgaben, welche die Schüler erfahrungsgemäss sehr gerne bearbeiten.

Schwieriger wird die Sache, wenn die Schüler die Gruppierung eines vorliegenden realen Stoffes selbst finden sollen. Dahin rechne ich schon solche Aufgaben, bei denen dieselben es überhaupt erst lernen müssen, die Fülle der Einzelheiten zu sehen, und hier halte ich es auch aus allgemeinen Gründen für besonders nützlich, Beschreibungen fertigen zu lassen sowohl von zusammengesetzteren Gegenständen des praktischen Lebens (wie oben S. 11) als von übersichtlichen Bildern**) u. s. w., bei denen sich die Dispo-

*) Die Form des Briefes oder Berichtes aus praktischen und stilistischen Gründen auch sonst möglichst oft anzuwenden! Vergl. Dietrich in Schmid's Encyklopädie, VII, S. 154.

**) Beschreibungen eigentlicher Gemälde d. h. wirklicher Kunstwerke dürften gegenüber Nausester, Programm des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin 1883, S. 14,

sition (je äusserlicher, desto besser!) ad oculos demonstrieren läst. Unter Anleitung des Lehrers wird zunächst an einem möglichst anschaulichen Beispiel die eingehende Gliederung gemeinschaftlich erarbeitet. Geeignet dafür ist z. B. das Thema:

Beschreibung eines Gemäldes „Der Thüringer Wald mit der Wartburg“ aus Lehmanns Geographischen Charakterbildern.

Einl.: Ein in unserem Klassenzimmer befindliches Gemälde stellt eine schöne und charakteristische Landschaft des Thüringer Waldes dar.

Ausf.: Dieselbe zerfällt in

1) bewaldete Hügel links (bez. am rechten Ufer eines Baches, wonach entsprechend bei 2. und 3. mit
   a) der von einem Wege durschnittenen Waldblösse im Vordergrunde,
   b) einem Meiler in einer dichteren Waldpartie im Mittelgrunde und
   c) entfernter gelegenen Bergkuppen im Hintergrunde, —
2) ein Thal in der Mitte mit
   a) dem Burgberge im Hintergrunde,
   b) der Stadt Eisenach und Umgebung im Mittelgrunde und
   c) einem Mühlenthal im Vordergrunde — und
3) Felsen rechts mit
   a) dem Kamme des Thüringer Waldes im Hintergrunde,
   b) den Felsen selbst im Mittelgrunde und
   c) einem flachen Wiesenthal im Vordergrunde.

Schluss: Nach der Betrachtung eines solchen Gemäldes hegt man unwillkürlich den Wunsch, die dargestellte Landschaft einstmals auch mit eigenen Augen zu sehen (oder ähnliche charakteristische Darstellungen auch anderer Gegenden kennen zu lernen, u. dergl. m.).

An derartige Stoffe kann nun in Erinnerung an die früheren Bemerkungen am leichtesten die oben geforderte Erweiterung der Theorie in Bezug auf Einleitung und Schluss sich anlehnen. Es dürften aber auf dieser Stufe, nachdem man an den Beispielen die Schüler selbst hat finden lassen, was wohl der Sache selber als geeignete Vorbemerkung für den Leser vorauszuschicken ist, etwa folgende Regeln genügen:

1. Die Einleitung muss

a) die Aufmerksamkeit der Leser auf den Gegenstand des Aufsatzes hinlenken, was am besten durch den Hinweis auf die Bedeutung, die Wichtigkeit oder Annehmlichkeit desselben geschieht, — ihnen zugleich

b) die zum Verständnis nötigen Vorkenntnisse mitteilen und

c) genau angeben, was man von dem betreffenden Gegenstande beschreiben, erzählen oder besprechen will.

Dieselbe kann aber auch ganz weg bleiben, wenn keines davon erforderlich ist.

2. In dem Schlusse ist

a) kurz das Ergebnis des Vorangegangenen zusammenzufassen und

b) die Folgerungen daraus, die Anwendungen, der Eindruck davon u. s. w. darzulegen.

Erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres — denn Kombination ist eine höhere Stufe als Nachbildung, die allen bisherigen Aufgaben zu Grunde lag, — dürften solche Themen in Betracht kommen, bei denen zerstreute Einzelheiten induktiv, also durch fortschreitendes Zusammenstellen des Ähnlichen und Verwandten unter gemeinsamen Gesichtspunkten zusammenzufassen sind. Auch hier halte ich das Ausgehen von möglichst konkreten Gegenständen für wünschenswert, von denen sich der Schüler aus zersplitterten Angaben eine recht anschauliche Vorstellung, ein Gesamtbild verschaffen kann. Es haben solche Aufgaben natürlich auch einen hohen Wert für die Belebung und Erziehung der Phantasie, soweit eine solche auf dieser Stufe überhaupt berechtigt ist (vergl. unten S. 17): nur darf man von Knaben nicht gleich die „Konstruierung eines lebensvollen Ganzen“ erwarten oder verlangen. Was ich meine, möge das folgende Beispiel veranschaulichen, bei dem die Klassenbesprechung eine Anleitung zur Sammlung des Stoffes und, nachdem die letztere von den Schülern zu Hause vorgenommen ist, eine vorläufige Sichtung und Ordnung des Materials gegeben hat, dann aber die Ausarbeitung den Schülern selber überlassen ist:

Beschreibung der Charybdis nach Schillers Taucher.
Vergl. Dorenwell, S. 184.

Einl.: Aus Schillers berühmtem Gedichte „Der Taucher“ können wir uns ein sehr deutliches und vollständiges Bild der Charybdis zusammenstellen, wie die Sage dieselbe ausgemalt hatte.

Ausf.: Der Dichter gibt uns nämlich Auskunft sowohl

1) über die Umgebung der Charybdis als auch
2) über ihre Oberfläche, und zwar
   a) bei geschlossenem,
   b) bei geöffnetem Schlunde, — und
3) über den Abgrund.

Schluss: Stellen wir uns danach die Charybdis vor, so erscheint uns das Wagnis des Jünglings doppelt kühn, aber auch doppelt verwegen.

Ähnliche Beschreibungen*) lassen sich aus der Lektüre, aber auch, was keineswegs leichter ist, aus der unmittelbaren, eine grössere Menge von

---

erst nach Prima gehören, denn selbstverständlich kann in Tertia noch nicht verlangt werden, dass der Schüler schon irgendwie auf die Intentionen des Künstlers eingehe; nicht einmal soweit möchte ich gehen wie Linnig, S. 47 und 48. Das sogleich anzuführende Beispiel mag zugleich zeigen, in wiefern ich von R. Lehmann, a. a. O. S. 323 ff., abweiche: ich halte es ebensowenig wie er für eine spezielle Aufgabe des deutschen Unterrichts, dem „Mangel an Anschauung entgegenzuwirken und in dieser Beziehung die Lücken . . . auszufüllen, welche die übrigen Unterrichtsfächer gelassen haben,“ — glaube aber auch hier nicht, dass es etwas schadet, wenn dies mittelbar miterreicht werden kann (vergl. oben S. 9, A.). Lehmann übersieht auch, dass die Schüler „ihren Stil bilden, ihren Wortschatz bereichern“ können nicht bloss an der Lektüre, sondern eben so sehr aus der viva vox aller seiner Lehrer.

Einzelbeobachtungen zusammenfassenden Anschauung (stets vorausgesetzt, dass letztere bei den Schülern wirklich vorhanden ist!) in Menge finden, z. B.: Die Örtlichkeit des Drachenkampfes, Der Krönungssaal zu Aachen (Dorenwell, S. 184), Gergovia, Alesia u. s. w. nach Cäsar u. dergl. m. oder andererseits Beschreibungen einer bestimmten Landschaft in Frühling, Sommer, Herbst und Winter. einer Mondlandschaft, einer ganzen Stadt, eines Thales, eines Waldes z. B. im Frühling (Stolte, II, S. 12), am Morgen (Engelien, S. 189), oder speziell eines Laubwaldes, Nadelwaldes (beide verglichen: Cholevius, II, S. 16), eines Gartens, z. B. im Herbst (ebda. S. 188), eines Sommermorgens (Engelien S. 185), der Eisbahn, eines Jahrmarkts u. dergl. m.

Hier kommen endlich auch die viel verspotteten und doch so beliebten allgemeineren, sogenannten Feuer- und Wasserthemen in Betracht, soweit sie zusammenstellend sind und auf eigentliche Reflexion verzichten. Sie sind natürlich ebenso wie die vorangehenden auf dem Wege des induktiven Verfahrens zu disponieren. Solche sind: Nutzen des Feuers (Dorenwell, S. 306, Engelien, S. 170, auch in der Fassung: „Wohlthätig ist des Feuers Macht“ — einerseits durch das Licht im häuslichen und öffentlichen Leben, andererseits durch die Wärme für Erwärmung des Leibes, Zubereitung der Speisen, Betrieb der Gewerbe oder Erweichen, Schmelzen und Sieden, Erzeugung von Kraft u. s. w.), des Wassers (Otto, S. 291, Dorenwell, S. 296, doch s. R. Lehmann, a. a. O. S. 325, — das citierte Programm von Meyer war mir nicht zugänglich; über die Formulierung Dietrich, S. 52), des Windes, (Kehr, S. 75) der Obstbäume (Dorenwell, S. 301; freiere Fassung: Im kleinsten Raum Pflanz einen Baum Und pflege sein: Er bringt dir's ein!), der Blumen (in freierer Form: Weshalb lieben wir die Blumen? Heinze, S. 56), des Eisens u. s. w. — ferner des Handels, der Schiffahrt (Venn, nebenbei bemerkt eine der gefährlichsten Eselsbrücken, S. 261), der Hand, der Zunge (Herzog, S. 284, Rudolph, S. 189, Venn, S. 131), des Auges und Ohres (Göbel, S. 82), verschiedener Erfindungen z. B. der Schrift, der Buchdruckerkunst u. s. w., Wert einer guten Handschrift u. s. w., Freuden (und Leiden) des Winters (Herzog, S. 316), des Frühlings (gute Disposition bei Hartung, S. 157), des Sommers, Herbstes (Rudolph, S. 164), des Waldlebens (Heinze, S. 333), des Landlebens u. s. w., — das Leben des Seemanns, des Schiffers, des Jägers u. s. w, Wert eines gesunden Körpers (Beck, S. 153), die Tiere als Freunde und Feinde des Menschen, speziell der Hund (Dorenwell, S. 96 und 292), die Vögel (auch in der Fassung „Schutz den Vögeln!“), — auch schon vergleichend Hand und Zunge, Auge und Ohr, Stadt und Land, Wiege und Sarg, Tag und Nacht, die drei Kiele (Cholevius, I, S. 213) Gold und Eisen, Diamant und Kohle u. s. w., gegenüber der Untertertia erweitert durch die Beziehung auf das äussere und innere Leben des Menschen, aber auch Krieg und Sturm, bez. Gewitter (Kluge, S. 221, Hartung, S. 159, bei letzterem besonders gut disponiert nach den verschiedenen Stadien), Schwert und Zunge (Linnig, S. 131), Schwert und Feder, Frühling und Jugend (Nehm, S. 121), die Jugend als die Zeit der Saat, ebenso überhaupt Lebensalter und Jahreszeiten, Blüten und Hoffnungen u. dergl. m. — von welch letzteren viele aber eben so gut erst in Sekunda behandelt werden können, wo dann auch die Disponierung von Vergleichen genauer zu besprechen ist.

Es sind dies sämtlich Aufgaben, die wesentlich noch dem genus historicum angehören, weil sie entschieden aussagender, mitteilender, aufzählender oder berichtender Art sind, ohne dass man sie jedoch zu den Erzählungen oder Beschreibungen rechnen könnte, und ohne dass ein allgemein rezipierter Name (Darlegungen oder Darstellungen hat man vorgeschlagen) für sie vorhanden wäre*). Für ganz verwerflich möchte ich sie, obwohl sie für die Schüler leicht langweilig, ja oft widerwärtig werden, mit Dietrich, S. 94, und K. A. Schmid, Encyklopaedie, I, S. 304, nicht halten, da sie die stilistische Sprachfertigkeit des Schülers auf konkreten Gebieten in hohem Grade fördern können, worin er sonst häufig recht ungelenk bleibt Allerdings darf der Lehrer, wenn er auch die Gefahr des „blühenden Stiles“ vermeiden muss, hier am allerwenigsten die Sprache des alltäglichen Lebens einreissen lassen; sein Beispiel muss vielmehr auch hier dem Schüler das Muster der Nachahmung liefern. Andererseits können diese Themen aber auch für die in Rede stehenden induktiven Dispositionsübungen besonders fruchtbar gemacht werden. Regel ist natürlich, wie auf Seite 15 angegeben, dass aus den bei der Besprechung gewonnenen Einzelheiten zuerst stets in der Klasse die Disposition in gemeinschaftlicher Arbeit zusammengestellt

---

*) Dementsprechende Erzählungen aus der Lektüre, z. B. Lebensbeschreibung des Polykrates, des Dieudonné de Gozon, Geschichte des Johanniterordens nach Schillers Kampf mit dem Drachen u. s. w., — lassen sich besser schon mit den auf S. 14 besprochenen Aufgaben verbinden und sind also auch wie diese nach der Zeitfolge zu disponieren; schwierigere gehören nach Untersekunda

*) Wenn man Abhandlungen über 1) konkrete, 2) abstrakte Gegenstände und 3) über Behauptungen und Vorschriften hat scheiden wollen und die obigen Aufgaben danach bereits als Abhandlungen bezeichnet hat, so kann ich meinesteils nur die dritte Klasse als eigentliche, d. h. dem genus rationale s. philosophicum zugehörige Abhandlungen ansehen. Die äussere formale Einkleidung (Brief, Dialog u. s. w.) ändert natürlich das Wesen derSache nicht

wird, wobei schon das gemeinsame Aufsuchen verschiedener konkreter Fälle eine vortreffliche Übung des Nachdenkens ist. Der Einwand Nausesters, dass solche Stoffe nicht erschöpfend behandelt werden könnten, fällt in sich selbst zusammen, da bei der geringen Erfahrung der Schüler niemand von Tertianeraufsätzen dergleichen verlangen wird. Zur Abwechselung können übrigens diese Themen wie die Seite 14 bezeichneten auch einmal in der zwar schwierigen aber stilistisch besonders bildsamen dialogischen Form (s. Dietrich in Schmid's Encyklopädie, VII, S. 154, und unten die Dispositionen für Untersekunda) oder auch als Encomia (Volkmann, Progymnasmata, S. 67) behandelt werden.

Andere Themen, welche man für Tertia empfohlen hat, halte ich abgesehen von der Fortsetzung der oben, Seite 13, erwähnten rein stilistischen Übungen entweder überhaupt für ungeeignet oder für zu hoch. Dahin gehören synonymische Begriffsbestimmungen (Hügel, Berg, Fels, Klippe, Gebirge u. s. w. oder Teich, See, Fluss, Sumpf, Strom, Graben, Kanal u. s. w., Musterbeispiele: HP. für Tertia, Nro. 295 und 296), die auch auf oberen Stufen mehr zu mündlicher Behandlung als zu Aufsätzen sich eignen, insbesondere aber solche, welche die Phantasie der Knaben zu lebhaft stimulieren und über die Reproduktion hinaus gehen, wie Gemälde nach Erzählungen, oder frei erfundene Geschichten. Das Allerhöchste was (mit Dietrich, S. 43) hierin ausnahmsweise Tertianern zuzumuten sein dürfte, sind etwa weitere und freiere Ausführungen der für Untertertia, S. 13, angeführten Aufgaben, meinetwegen auch z. B. Geschichte eines Goldstücks, eines Pfennigs, eines Schwertes, eines alten Hauses u. dergl., die freilich die Schüler meist sehr gern und gar nicht übel bearbeiten, und dann die von Bormann u. a. empfohlenen Erzählungen über gegebene Themen, wie: Belohnte Gastfreundschaft, Unrecht Gut gedeihet nicht, Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein, Edle Rache u. s. w. Doch darf man freilich hierbei einem guten Jungen nicht allzuübel nehmen, wenn ihn sein Pegasus im Stiche lässt (vergl. Schmid in seiner Encyklopaedie, I, S. 312 und Richter, S. 60). Die Disposition in einfacher chronologischer Form ist dabei aber ebenfalls unerlässlich. Zu geistigeren, abstrakten Dingen, selbst Schilderungen aus dem Menschenleben oder Beschreibungen von Persönlichkeiten möchte ich hier noch nicht übergehen.

Untersekunda.

Auch hier wird — und nicht bloss bei den Klassenaufsätzen — zunächst ein erweiterndes und vertiefendes Zurückgreifen auf früher geübte Formen des Aufsatzes und so auch der Disposition sich vielfach empfehlen, die namentlich an die Klassenlektüre*) aber auch an die hier beginnende kontrollierte Privatlektüre sich anschliessen können. Derartige Aufsätze können auftreten als konzentrierende Inhaltsangaben kürzerer poetischer und prosaischer Werke oder einzelner Abschnitte daraus, beides aber auch hier mit Mass und womöglich mit vorgeschriebener Ausdehnung der Aufsätze, damit der Schüler sich auch kurz zu fassen lerne, — besonders aber in der Form von Beschreibungen, oder Erzählungen, die aus den betreffenden Litteraturwerken zusammenzustellen sind, beides zugleich in Erinnerung an die in Obertertia dagewesenen Aufgaben, doch hier mehr aus den dafür gesammelten Notizen**) der Schüler, als aus den gemeinsam in der Klasse aufgesuchten konkreten Einzelheiten. Solche Aufgaben sind: Inhaltsangaben aus einzelnen Büchern des Cid, von Hermann und Dorothea, u. s. w. aber auch: Mein liebstes Buch mit kurzer Inhaltsangabe, und andererseits: Die verschiedenen Lokalitäten in Hermann und Dorothea, besonders Hermanns Heimatsstädtchen, Pompeji nach Schiller, Die Unterwelt nach Od. XI. (Kehrein, S. 306), Der Landsitz des Laertes nach Od. XXIV. (Cholevius, II, S. 88), Die Insel der Phäaken nach Od. VI — VII, Die Gotthardstrasse, Der Vierwaldstädtersee u. dergl. nach dem Tell, allenfalls auch: Der Tempel zu Jerusalem oder die Stadt Jerusalem und ähnliches nach den Evangelien, wogegen Schilderungen von allgemeinen Zuständen und Situationen nach Dichterwerken besser noch fern bleiben. Von Erzählungen gehören hierher z. B. die Vorfabeln von Epen (und Dramen) oder Selbsterzählungen aus denselben, z. B. Erzählungen Tells über seine Erlebnisse (vergl. P. Döring, S. 5); gelegentlich können sie auch die Form von Biographien erhalten, z. B. bei Hermanns Vater und Mutter,

---

*) Ich verlege nach Untersekunda, indem ich die im Druck hervorgehobenen Werke als obligatorisch, sei es in der Klasse oder in der Privatlektüre, in jedem Schuljahr zu behandelnd ansehe, vorwiegend epische Poesie, zunächst eine Repetition und Zusammenfassung von Schillers, Goethes und Uhlands erzählenden Gedichten, dann ganze Epen, doch nur erst leichtere, bez. kürzere (Cid, am besten nach HP., Luise, Hermann und Dorothea, auch wohl Reineke Fuchs in Auswahl, für Realgymnasien zugleich eine Auswahl aus der Odyssee), dann als Einführung in die höhere Lyrik geeignete Gedichte von Schiller, besonders Lied von der Glocke, Eleusisches Fest, Siegesfest, Kassandra u. s. w., und als Einführung in die Dramatik die leichteren episch gefärbten Dramen Tell (bei besonders guten Generationen allenfalls auch die Jungfrau) und Uhlands Ernst von Schwaben oder zur Abwechselung Körners Zriny. Die Nibelungen und die Ilias gehören m. E. aus äusseren und inneren Gründen besser erst nach Obersekunda, weshalb auch Themen die sich auf die letztgenannten Werke oder auf Dramen beziehen, hier nur ausnahmsweise herangezogen sind.

**) Eine Anregung und Anleitung zu stetem Exzerpieren der eigenen Lektüre fällt am besten nach Obersekunda.

dem Cid, Attinghausen, Rudenz, Bertha u. s. w. aber auch bei vielen andern der gleich zu erwähnenden Persönlichkeiten.

Nicht minder können sich die freieren Beschreibungen und die S. 16 besprochenen allgemeinen Aufgaben auch in Untersekunda fortsetzen, also etwa Besprechungen von Gemälden (man hat besonders die Biblischen Bilder von Schnorr für diese Stufe empfohlen), bei denen auch schon der Zusammenhang der Erscheinungen, ihr Verlauf, die Beweggründe und Stimmungen der Personen, soweit sie sich in Gesicht und Haltung ausdrücken, herausgefunden werden mag, — oder von Gegenständen, bei denen hauptsächlich ihre Beziehung zum Menschen ihre Verwendung, Vorzüge u. s. w. hervorgehoben werden soll.

Alle diese Aufgaben schliessen sich naturgemäss auch in ihrer Disposition an die bereits besprochenen an.

Es ist nun aber die Untersekunda diejenige Klasse, wo die Schüler in den grösseren hier gelesenen Litteraturwerken anfangen, sich auch mit gewissen leichteren abstrakten Dingen zu beschäftigen. Sie treten an die Gedankenwelt unserer grossen Dichter und Schriftsteller heran. Diese aber bezieht sich „auf nichts anderes, als auf das Leben des Menschen selbst, wie es sich unter dem Widerstreite der verschiedensten Bestrebungen abspielt und aus Motiven und Situationen der verwickeltsten Art zusammensetzt“ (Bindseil im Posener Programm 1883, S. 4), und gerade das ist ja der beste Teil unserer Bildung, der „mit dem Wert und dem Heile des Menschen in Beziehung tritt“ (Cholevius, II, S. XI.). So wird „in dem Herzen der Jünglinge ein persönliches Interesse an der Eigentümlichkeit, dem Fortstreben, der Bestimmung und den Schicksalen unseres Geschlechtes“ oder kurz gesagt am Menschen und am Menschenleben erweckt werden müssen, und der deutsche Unterricht ist aus dem angedeuteten Grunde dazu ganz besonders befähigt und berufen. Wer ihm diese seine ethische Wirksamkeit nimmt, beraubt ihn seiner Krone und seines Lohnes. So muss auch der deutsche Aufsatz von dieser Stufe an mit Notwendigkeit Stoffe aus dem Menschenleben heranziehen, zunächst, wie sie in der Litteratur dem Schüler entgegentreten, — und dem entsprechend werden auch die Disponierübungen, die ohnehin logischer Weise gerade hier zu leichteren abstrakten Gegenständen fortschreiten mussten, sich ganz von selbst in jener Richtung erweitern.

Eine geeignete Überleitung bilden m. E. beschreibende Zusammenstellungen, die sich auf einzelne Persönlichkeiten und dann auch auf ganze Gruppen, z. B. Familien, Menschenklassen, Stände, Völker u. dergl. im allgemeinen und besonderen beziehen und von den Schülern aus einem beschränkten Material*) leicht herausgefunden werden können. Die Durchnahme des Konzepts, die früher sich auch auf die Ausarbeitung erstreckte, kann hier auf die Disposition beschränkt werden. Beginnen mag man, da es weit leichter ist, einen frei erfundenen Charakter zu fassen und darzustellen, als einen historischen, etwa mit einer Aufgabe wie die folgende:

Die Persönlichkeit Damons in Schillers Bürgschaft. Vergl. Dorenwell S. 269. Die vorgängige Besprechung beschränkt sich, nachdem das häufige Missverständnis beseitigt ist, als handele es sich um eine Erzählung, d. h. um das, was Damon thut oder für Schicksale erfährt, anstatt um das, was und wie er ist, auf eine kurze Anleitung, alle Stellen des Gedichtes, aus denen etwas für das Thema geschlossen werden kann, möglichst vollständig zu sammeln und dann das Zusammengehörige zusammen zu ordnen, ähnlich wie bei den zusammenstellenden Themen der Obertertia. Dabei ergibt sich die Disposition durch gemeinsame Arbeit folgendermassen (vergl. das Schema bei K. A. J Hoffmann, Rhetorik, I, § 28, wonach bei P. Döring das Vorbild „Alexander der Grosse“):

Einl.: Von der so sympathischen Persönlichkeit Damons können wir uns aus Schillers berühmtem Gedichte ein sehr deutliches Gesamtbild machen.
Überl.: Im Folgenden soll versucht werden, u. s. w

Ausf.: Wir können aus dem Gedicht entnehmen
1) über seine äusseren Lebensverhältnisse, dass er
 a) aus der Umgebung von Syrakus herstammt und
 b) einer wohlhabenden Familie angehört, —
2) über seine körperlichen Eigenschaften, dass er
 a) an Jahren noch ein Jüngling und
 b) kräftig und gewandt ist, —
3) über seine geistigen Eigenschaften, dass er
 a) an Eigenschaften des Verstandes Klugheit und Vorsicht,
 b) an Eigenschaften des Gemütes Familiensinn, Freundestreue, Gottesfurcht, Freiheitsliebe, aber auch Trotz, Leidenschaftlichkeit u. s. w. und
 c) an Eigenschaften des Willens Tapferkeit, Ausdauer u. s. w. besitzt**).

Schluss: Nach alledem finden wir es begreiflich, dass er einen so treuen Freund besitzt (bez., dass selbst Dionys Damons Freund zu werden wünscht, oder: So kann in vielen ja den meisten Stücken Damon uns ein Vorbild sein u. a.).

wobei ich noch hervorhebe, dass hier zuerst auf die besondere Wichtigkeit der Überleitung von der Einleitung zur Ausführung aufmerksam gemacht und andererseits auch der Unterschied zwischen der Teilung in Bestandteile (partitio) und der Einteilung in Arten (divisio) verdeutlicht werden kann. Kunstvollere konzentrierte Charakteristiken, die aus einem einzigen Alles beherrschenden und bewegenden Grundzuge des

*) Hierin wird oft gefehlt! Womöglich sollen die Schüler den ganzen Cæsar oder die ganze Odyssee u. s. w. durchlesen. Sie greifen natürlich zu den Spezialwörterbüchern und Übersetzungen, wenn es auch nur der alte würdige Voss ist (vgl. Schmid, Encyklopädie, I, S. 310).

**) Dass es manchmal nicht gut möglich ist, einzelne Eigenschaften scharf zu rubrizieren, zeigt richtig Klaucke, S. 10, der auch die feine Bemerkung macht, dass dieselben dann meist trefflich zu Uebergängen brauchbar sind. Vergl. auch die Klassifikation der Tugenden bei Hartung, S. 172, und die Einteilung der seelischen Vermögen bei Laas, I, S. 123. Von strengeren psychologischen Einteilungen ist hier natürlich abzusehen.

Charakters hervorgehen (Laas, I, S. 100, Schmid, Encyklopaedie, I, S. 312), gehören erst nach Prima und sind auch dort nur ausnahmsweise zu verlangen, da die Kraft der meisten Schüler gerade nur für einfache Zusammenstellungen ausreicht. Immerhin sind die letzteren aber vortreffliche Vorübungen für einfache Charakteristiken dramatischer Personen, wie sie in den oberen Klassen zulässig und zweckmässig sind.

Ähnliche Zusammenstellungen, die dann auch ähnlich zu disponieren sind, — doch mit Hinweis darauf, dass für jede Aufgabe nur je eine einzige Disposition die beste, jedes Schema also stets individuell zu gestalten, die beliebte Scheidung der Eigenschaften in lobenswerte und tadelnswerte gerade wie die von Vorteilen und Nachteilen bei vielen anderen Themen und die von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten bei Vergleichen u. s. w. (P. Döring, S 22, s. auch unten die Dispositionen für Obersekunda) meist die schlechteste ist, — lassen sich z. B. über folgende Persönlichkeiten machen, immer mit möglichster Beschränkung und genauer Bestimmung des durchzuarbeitenden litterarischen Materials*): Graf Eberhard der Greiner nach Uhland (Dorenwell, S. 270, — wobei auch andere Einteilungen möglich sind: Verhalten im öffentlichen Leben und im Privatleben oder als Fürst, als Ritter, als Mensch, oder gegenüber Anderen — den Unterthanen, den Raubrittern, seiner Familie — und für sich selbst, auch Trennung in allgemeine Charakteristik und daraus hervorgehendes Verhalten im Einzelnen u. s. w.), Tamm und Gattin im Siebenzigsten Geburtstag, der Graf von Habsburg (Kluge, S. 133), der Meister in der Glocke (Heinze, S. 61) und viele andere bei Dorenwell, S. 263 bis 273, ferner die meisten Personen aus Hermann und Dorothea (Hartung, S. 110 ff., speziell Hermann: Kluge, S. 85, der Wirt: ebda. S. 81; vergl. auch Gude, Erläuterungen, Lüben und Nacke, Einführung, und die meisten erklärenden Ausgaben), einige aus Voss' Luise (der Pfarrer von Grünau: Cholevius, II, S. 200, eingehend und völlig erschöpfend, doch etwas unübersichtlich disponiert), auch aus Reineke Fuchs, und, falls das Nibelungenlied schon in Untersekunda behandelt wird, auch aus diesem (Siegfried: Kluge, S. 11, Kriemhild und Hagen: ebda. S. 13), verschiedentliche Persönlichkeiten aus der fremdsprachlichen Lektüre, z. B. aus Cäsar (Wendt, S. 149—153), einige wenige aus Ovid, Catilina nach Cicero und Sallust, aus der Odyssee: Telemach nach Buch I – III. (Wendt, S. 16), Arete (Hartung, S. 48), Nausikaa, Eumaeus (ebda.), einzelne aus Voltaires Charles douze, aus Lambs Tales from Shakespeare oder aus anderen in der Klasse gelesenen französischen, bez. englischen Schriftstellern, — aber auch Johannes der Täufer, Petrus, Johannes der Jünger u. a. aus den synoptischen Evangelien, Joseph, Samuel, Saul, David (Heinze, S. 5) u. a. nach den betreffenden Büchern des A. T., während sonst Aufsätze aus dem Religionsunterricht mit Recht im allgemeinen fern gehalten werden, weil in solchen bei den Schülern leicht eine innere Unwahrheit sich breit macht.

Schwieriger sind analoge Zusammenstellungen über Kollektivpersonen, wo das Gemeinsame an verschiedenen Individuen herausgesucht werden muss, Aufgaben wie: Der spanische Ritter nach Herders Cid, Der deutsche Kleinbürger nach Hermann und Dorothea, Das Schweizervolk nach dem Tell, oder, was aber nur bei ganz bestimmter beschränkter Unterlage zulässig ist, Die Griechen in den Perserkriegen (nach Herodot, VII, wenn dieser bereits in Untersekunda gelesen wird), Die Römer in den Punischen, die Germanen in den Römerkriegen (Herzog, S. 220) u. ä., — wogegen ich charakterisierende Zusammenstellungen aus eigener Beobachtung, z. B. über den Landmann, den Kaufmann, den Soldaten, den Sparsamen, den Geizigen u. s. w., wie sie sich sonst wohl finden, für unzulässig halte.

Die Disposition dieser ganzen Klasse von Aufgaben vermittelt zugleich empirisch die Kenntnis von Unterscheidungen und Einteilungen einiger wichtiger wissenschaftlicher, namentlich psychologischer Elementarbegriffe, die später für die verschiedensten Aufgaben die fundamenta divisionis abgeben und schon dem Untersekundaner fasslich, aber auch aus allgemeineren Gründen den zahlreichen auf dieser Stufe abgehenden Schülern zur Klärung von allerlei dunkeln Vorstellungen wertvoll sind. Sie lehren den Menschen betrachten:

als Einzelnen, in Gruppen und als Gesamtheit (Einer, Viele, Alle) oder in Völkern und Individuen, —

in Zeit und Raum, (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft, bez. Altertum, Mittelalter, Neuzeit, oder als Bewohner der verschiedenen Länder und Erdteile), — lehren

Innenwelt und Aussenwelt, den Menschen und seine äusseren Lebensverhältnisse, oder überhaupt Mensch und Welt und am Menschen selbst das Äussere und Innere, Leib und Seele, Körper und Geist*), vegetatives und animales Leben und ebenso im Leben der Völker die materielle und geistige Seite unterscheiden, — zeigen ihn uns

*) Ein zwar einfaches aber vortreffliches Musterbeispiel der Ausarbeitung eines derartigen Themas gibt B. Wernecke, Praktischer Lehrgang, S. 101: Der Charakter des schwäbischen Ritters nach Uhland.

*) Der Hinweis auf die grössere Bedeutung des letzteren mag den Weg eröffnen für die späteren eigentlichen Charakteristiken.

in seiner Stellung zu Personen und Sachen, insbesondere zur belebten und unbelebten (organischen und anorganischen) Natur (besonders fruchtbar für Dispositionen! s. Apelt, Der deutsche Aufsatz, S. 235—236), zu seinen Mitmenschen, zu den Gütern des Lebens (äusseren, körperlichen und seelischen, bez. geistigen oder intellektuellen und ethischen, bez. moralischen: Apelt, S. 211, vergl. Seyffert, Scholae latinae, II, S. 36: bona externa, animi, corporis, auch Rinne, a. a. O. S. 18),

ferner im Familien- oder Privatleben und im öffentlichen, d. h. staatlichen oder sozialen Leben, in den verschiedenen Ständen, Berufsarten, Beschäftigungen u. s. w., — und scheiden

seine Bildung nach Anlage und Ausbildung und in die des Körpers einerseits, die des Verstandes, Gemütes (Herzens) und Willens (Charakters) andererseits,

seine Geistesäusserungen in Ansichten, Gefühle und Absichten,

seine Kultur nach Familie, Gesellschaft, Staat (die verschiedenen Seiten desselben s. Hartung, S. 163) Kirche (Religion), Kunst und Wissenschaft u. s. w. Vergl. auch Laas, I, S. 213.

Ganz von selbst gewöhnt sich der Schüler durch diese Unterscheidungen dann auch an das Prinzip des Gegensatzes, wodurch ihm der Wert der dichotomischen Teilung praktisch klar wird.

Aber auch noch in anderen Beziehungen sind einfache aus der Lektüre entnommene zusammenstellende Aufgaben auf dieser Stufe fruchtbar zu machen. Es gehören nämlich hierher auch bereits litterarische Themen im engeren Sinne wie:

Goethes „Erlkönig“ und Herders „Erlkönigs Tochter“, ihrem Inhalte nach verglichen.

das etwa folgende Disposition ergibt (vergl. Hartung, S. 73):

Einl.: Wenn zwei grosse Dichter denselben Stoff behandeln, so gewährt es einen lehrreichen Einblick in die Werkstätte ihrer Kunst, ihre Schöpfungen mit einander zu vergleichen.

Überl.: So zeigen die Abweichungen der beiden vorliegenden Gedichte, dass Herder die Begegnung mit den Elfen der Sage gemäss als Wirklichkeit, Goethe als Gebilde der Phantasie darstellen will.

Ausf.: Dies zeigt sich darin, dass sie
1) die Personen andere sein lassen, und zwar
   a) der Zahl nach,
   b) dem Wesen nach, — und ebenso darin, dass sie
2) die Ereignisse selber verschieden berichten
   a) ihren Ursachen nach,
   b) ihrem Verlaufe nach,
   c) den begleitenden Umständen nach und
   d) dem Erfolge nach.

Schluss: In beiderlei Gestaltung macht der Stoff einen tiefen Eindruck.

Aufsätze dieser Art sind es, an denen — ganz abgesehen von ihrer allgemeinen Bedeutung, die Schüler möglichst vielseitig mit unserer Litteratur bekannt zu machen und in das innere Verständnis derselben einzuführen, — erstlich am besten das Wesen der Propositio sich aufzeigen lässt. Auf scharfe und klare Fassung der letzteren aber muss ein ganz besonderes Gewicht gelegt werden, sowohl um der allgemeinen Klarheit des Denkens willen, als auch wegen der Einheit des Grundgedankens oder leitenden Gesichtspunktes (vergl. A. Döring, S. 4). Auf dieser wiederum beruht ja die Gestaltung zu einem organischen Ganzen, ohne die der Schüleraufsatz so leicht in ein Aggregat von Notizen auseinanderfällt oder auf Abschweifungen gerät. Wenn man nämlich hier an die Frage nach der besten Art der Überleitung anknüpft (vergl. oben S. 18), so erhält man nach vorausgegangener Besprechung einiger Beispiele (lehrreich ist u. a. auch der Hinweis auf das Lied von der Glocke!), leicht die wichtige Regel, dass *am Schlusse der Einleitung die bereits oben geforderte genaue Angabe des Gegenstandes, der Besprechung, d. h. die Feststellung der Aufgabe selber am besten in die Form einer Behauptung (Thesis) zu kleiden ist, für welche die Ausführung dann den Beweis zu erbringen hat, — dass also die beste Überleitung in eben dieser Thesis besteht* (vergl. Rinne, S. 19 und besonders S. 21 ff.). Auch auf die Themen der ersten Art lässt sich dies dann anwenden. Welches ist demnach z. B. die aufzustellende Behauptung in Bezug auf Damon? — er ist der Typus eines leidenschaftlichen aber edlen Griechenjünglings! — auf Eberhard den Greiner? — ein echter Vertreter des besseren Rittertums und zugleich Fürstentums seiner Zeit! u. s. w. Bei den folgenden Themen wird dies denn auch immer strikte durchgeführt werden müssen*).

Daran knüpft sich weiter ganz von selbst der Hinweis darauf, dass die Schüler in Zukunft gut thun werden, aus dem Thema heraus, wenn dasselbe nicht schon selbst eine Frage enthält, sich eine solche zu konstruieren, auf die dann an der gekennzeichneten Stelle die möglichst präzise Antwort gegeben wird.

Ebenso liegt drittens hier die Bemerkung nahe, dass im Schluss, der meist so dürftig ausfällt, mit der Folgerung aus dem Vorangegangenen oft auch *ein Ausblick auf andere Seiten des behandelten Gegenstandes oder auch auf verwandte Gegenstände verbunden werden kann,* so in dem gegebenen Beispiel der Hinweis darauf, dass auch die Form der beiden Gedichte oder die Gründe von Goethes Absicht, die Wurzel und tiefere Bedeutung der Sage u. s. w. einer Besprechung wohl wert seien, u. dergl. m.

Endlich aber werden diese litterarischen Themen gerade auch durch ihre Disposition Gelegenheit bieten, gewisse litterarische Grundbegriffe, die bei der Lektüre fortwährend begegnen, in

*) Die Zusammenstellungen werden dadurch allerdings schon zu Abhandlungen (s. oben S. 16 Anm.), jedoch zu solchen der einfachsten Form mit argumentum ex distributione.

ihren Unterscheidungen und Einteilungen klar zu stellen, — denn bene docet, qui bene distinguit! So die Unterschiede von

Kunst und Wissenschaft, die Einteilung der Künste, der Poesie und Prosa in ihre Gattungen, und

an den Litteraturwerken selbst Form und Inhalt (Stoff), und in jener die verschiedenen Stilarten, konkrete und abstrakte, sinnliche und übersinnliche, eigentliche und uneigentliche (bildliche) Ausdrucksweise, natürliche und künstliche, bez. künstlerische, subjektive und objektive Darstellung, — in diesem wieder Personen mit ihren Charakteren, Motiven u. s. w. und Sachen (bez. Vorgänge, Ereignisse, Handlungen),

reale und ideale Auffassung u. s. w.

Aufgaben dieser Art — zugleich mit entsprechenden Dispositionen — sind u. v. a.: Vergleichungen zwischen Goethes Jugendballaden (König in Thule, Fischer, Erlkönig, Sänger) nach Inhalt und Form, den drei Balladen Bürgers (Der brave Mann, Der wilde Jäger, Lenore), Taucher und Handschuh (Hartung, S. 85), Ibykus und Arion (ebda. S. 85), Der brave Mann von Bürger und Johanna Sebus von Goethe (Rinne, S. 208 ff., wo S. 211 ff. auch zahlreiche andere Beispiele) u. s. w. — andererseits spezieller auf den Inhalt eingehend: Die Macht der Dichtkunst in den Kranichen des Ibykus, die Beweggründe des jungen Johanniters im Kampf mit dem Drachen, Die Segnungen des Ackerbaus nach dem Eleusischen Fest (Zurborg, S. 33, Cholevius, I, S. 139, Nehm, S. 253, Linnig, S. 215, Heinze, S. 58), Die Beziehungen der Glocke zum Menschenleben, Der Gang der Kultur nach dem Spaziergang (Kluge, S. 128, Heinze, S. 72, doch gehört das Gedicht besser noch Obersekunda) u. s. w., wogegen ich abweichend von Naumann u. A. Kommentare zu Litteraturwerken als Schüleraufsätze für unzulässig halte.

Weiter gehört nach Untersekunda die Besprechung einfacher geschichtlicher Vorgänge oder Zustände, und es nehmen denn auch die historischen Themen nach Ausweis der Programme hier wie in Obersekunda und auch noch in Prima einen sehr breiten Raum ein. Ich gestehe, dass ich denselben in der weiten Ausdehnung, die man ihnen häufig gibt, nur geringe Sympathie entgegenbringe, weil auf diesem Gebiete auch die scheinbar einfachen Dinge in Wirklichkeit meistens höchst kompliziert sind und der Fassungskraft der Schüler und noch mehr ihrem Aburteilen sich durchaus entziehen. Ich sehe in den betreffenden Aufgaben sogar oft eine Versuchung zu oberflächlicher Betrachtung, ganz abgesehen von dem noch gewichtigeren Bedenken, dass vorschnelles Absprechen (was wird darin nicht z. B. gegenüber Cicero oder Louis Napoleon geleistet!) auch seine sittlichen Gefahren hat. Eine Schärfung des sittlichen Urteils aber, die man dabei könnte fördern wollen (vergl. Dietrich, S. 47), lässt sich noch an anderen Dingen gewinnen als an der Behandlung historischer Vorgänge. Dennoch weise ich eine solche, falls sie nicht zu häufig auftritt und mit Vorsicht geleitet wird, nicht gänzlich ab; ich beschränke sie aber wiederum auf Zusammenstellungen aus einem ganz bestimmten gegebenen Material und schliesse von der vorliegenden Stufe Charakteristiken oder Vergleiche historischer Personen (vergl. Apelt, S. 148) oder gar ganzer Zeiträume vollständig aus. Wie derartige Themen m. E. etwa zu disponieren sind — natürlich auf dem Wege induktiven Ordnens, — möge das folgende Beispiel zeigen:

Die Verdienste Heinrich I. um Deutschland.
Vergl. Hartung, S. 38.

Einl.: Mit Unrecht lässt man oft die schlichte Erscheinung Heinrich I. gegenüber der glänzenderen seines Sohnes zurücktreten.
Überl. (Thesis): Heinrich I. ist als der eigentliche Begründer des deutschen Staates zu betrachten.

Ausf.: Er hat
1) nach aussen den Bestand des Reiches gesichert, und zwar
   a) die deutschen Stämme vor Unterwerfung gerettet und
   b) die bereits losgelösten mit dem Reiche wieder verbunden, —
2) im Innern die Reichsgewalt aufgerichtet, nämlich
   a) die Stellung der Kirche zum Staate trefflich geordnet,
   b) die Stellung der Herzöge verständig geregelt,
   c) eine feste Kriegsverfassung geschaffen und
   d) Friede und Recht nach Kräften gesichert.

Schluss: So ist die Wirksamkeit Heinrichs für eine patriotische Betrachtung in hohem Grade wohlthuend; dass auch seine Persönlichkeit an und für sich hohes Interesse erregt, darüber ein ander Mal!

Historische Themen, die mir nach dem Obigen hier als zulässig erscheinen und sich in gleich einfacher Weise disponieren lassen, wären etwa die folgenden: Was verdanken die Griechen ihren Nationalfesten? Weshalb riet Themistokles mit Recht den Athenern zur Begründung einer Seemacht? Die Ursachen des Peloponnesischen Krieges. Desgl. seine Folgen (Hartung, S. 14, Hoffmann, Rhetorik, II, S. 54). Warum konnte Philipp von Macedonien die Griechen so leicht besiegen? (Hartung, S. 15, Venn, S. 189, Hoffmann, II, S. 60), ebenso Alexander der Grosse das Perserreich? (Apelt, S. 145), Cäsar die Gallier? (Hartung, S. 55), — und umgekehrt: Weshalb konnte Pyrrhus die Römer nicht besiegen? (Kluge, S. 166), ebenso die Römer die Germanen? (ebda. S. 176) u. s. w, ferner: Die Ursachen von Hannibals Niederlage. Die Unterschiede zwischen dem römischen und karthagischen Staate (Zurborg, S. 39, der S. 36 ff. auch noch eine Reihe anderer, doch z. T. zu schwieriger Aufgaben anführt). Karl der Grosse als Regent. Ursachen, Fol-

gen (Hartung, S. 39), Gründe des Misslingens der Kreuzzüge (ev. auch mit Benutzung der Schillerschen Abhandlung) u. a. m. Die historische Bedeutung von Ereignissen u. s. w., die in ihren allgemeinen Wirkungen besteht, ist dagegen den Sekundanern noch wenig verständlich und gehört entschieden erst nach Prima.

Auch an den genannten Aufgaben lässt sich wie an den nächstvorhergehenden und nächstfolgenden besonders deutlich machen, wie jedes Thema, je nach den vorliegenden Verhältnissen, seine eigene Disposition erfordert; wenn es sein kann, wie bei Cäsar, Xenophon, Herodot oder geeigneten Quellensammlungen für das Mittelalter, empfiehlt sich die Zusammenstellung aus den Originalquellen selber (Wendt, Aufgaben, S. 7).

Angemessener als die meisten historischen erscheinen mir mit P. Döring, S. 23, geographische Themen, schon deswegen, weil dabei festere Anhaltepunkte in der Karte u. s. w. gegeben sind, besonders aber, weil nach der treffenden Bemerkung von A. Kirchhoff die hohe pädagogische Bedeutung der Geographie gerade darin liegt, dass sie zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften eine innere Verbindung herstellt. Man muss sich nur auf dieser Stufe ebenfalls wieder auf geordnete Zusammenstellungen der konkreten Einzelheiten beschränken und nicht gleich moderne wissenschaftliche Probleme herbeiziehen. Zulässig erscheinen mir danach Aufgaben betreffend den Einfluss von Gebirge, Meer (Heinze, S. 318, Cholevius, II, S. 181, Hartung, S. 3), Wind, Klima (Rudolph, S. 258), Küstenentwickelung (ebda. S. 270) u. s. w. auf die einzelnen Länder und ihre Bewohner, wobei man jedoch den „Charakter und die geschichtliche Entwickelung der Völker" besser bei Seite lässt, ferner die Ströme als Kulturadern (Venn, S. 253), Luft und Wasser im Haushalt der Erde, — oder vergleichend z. B. Tiefland und Hochland, Gebirgs- und Flachland (Rudolph, S. 171), Binnenland und Küstenland (ebda. S. 257), die physikalische Beschaffenheit von nördlichen und südlichen Ländern (auch in ihrem Einfluss auf die Bewohner), Meer und Wüste (Rudolph, S. 169, Cholevius, I, S. 61), Gebirge und Meer (Cholevius, I, S. 291) oder verwandte Länder: die drei südeuropäischen Halbinseln, Südamerika und Südafrika (Hartung, S. 4), die südeuropäischen und südasiatischen Halbinseln (ebda. S. 6), die drei Zonen, die ältesten Kulturstätten u. s. w. —, auch: die Ursachen von Europas Überlegenheit (Beck, S. 163, Hoffmann, II, S. 72, Herzog, S. 27, Rudolph, S. 265), Deutschland als Herz Europas (Rudolph, S. 267, Goebel, S. 37, Hartung, S. 2), die Vorteile der geographischen Lage und Beschaffenheit von Griechenland, Ägypten, Palästina u. s. w., die Lage oder Eigenart einzelner Städte, Rom, Constantinopel (Venn, S. 191), Athen, Berlin, Paris, u. s. w., auch in den freieren Fassungen: Möchtest du lieber nach Rom, Athen oder Jerusalem u. s. w. reisen? (Kluge, S, 224), weshalb ebenso nach Italien? (Hartung, S. 11), — Ost- und Nordsee (Hartung, S. 3), Rhein und Donau (ebda. S. 7), die Lage u. s. w. des Mittelmeers (Venn, S. 210), die geographische Beschaffenheit u. s. w. der Alpen, des Rheines (Hartung, S, 18, Kluge, S. 199, Goebel, S. 42, Venn, S. 43), der Elbe, Weichsel u. s w.

Die Disposition dieser Aufgaben ist natürlich wiederum einfach die induktive; ein geeignetes Musterstück von übersichtlicher Gliederung (z. B. die bekannte Darlegung der geographischen Stellung Deutschlands von Luden, s. Kehr, Anweisung, S. 549), gewährt einen völlig ausreichenden Anhalt, und auch bei diesen Stoffen prägen sich ganz von selbst den Schülern allerlei nützliche Unterscheidungen ein: Das Land und seine Bewohner, nämlich Tiere und Pflanzen einerseits, Menschen andererseits, — horizontale und vertikale Gliederung u. s. w., vergl. das Schema bei P. Döring, S. 23).

Die Themen aus den eigentlichen Naturwissenschaften werden dagegen naturgemäss mehr und mehr aufhören, es müsste denn sein, dass die von Wendt, Lehrplan, S. 6, empfohlene, aber nur unter besonders günstigen Verhältnissen durchführbare, dann allerdings gut bewährte Einrichtung getroffen werden könnte, einige der deutschen Aufsätze den betreffenden Fachlehrern zu überweisen.

Es bleiben dann für Untersekunda nur noch leichtere allgemeine Themen übrig, einesteils solche, die in der Fortsetzungslinie der S. 16 für Obertertia angeführten Zusammenstellungen liegen, und andererseits eine Überleitung zu den eigentlichen Abhandlungen des genus philosophicum s rationale. Von den ersteren gilt das für Obertertia Bemerkte im wesentlichen auch hier. Die eigene Erfahrung der Schüler beschränkt sich immer noch auf einen verhältnismässig engen Kreis, wenngleich durch die eigene und die Klassenlektüre, die Geschichtsstunden u. s. w. eine gewisse Ausweitung stattgefunden hat. Die in Rede stehenden Aufgaben werden daher auch hier vorwiegend zusammenstellend, bez. gruppierend sein müssen, ohne eigentliche Reflexion. Nahe liegend sind für diese Stufe Gegenstände wie der Genuss der freien Natur (natürlich nicht nach der ästhetischen Seite!), Spaziergänge u. dergl., besonders aber auch das Reisen, denn eine kleine Reise hat heutzutage wohl schon jeder Sekundaner gemacht. Aus der Sammlung des Materiales ergibt sich bei der Besprechung in der Klasse leicht, wie z. B. der Naturgenuss vor andern Genüssen voraus hat, dass er 1) fast über-

all leicht und kostenlos zu beschaffen ist, 2) den Körper stärkt und erfrischt, 3) Geist und Herz bildet und veredelt (vergl. Venn, S. 340); bezüglich des Reisens ergeben sich Unterscheidungen nach den Zwecken, nach der Art und Weise, nach den Gegenden u. s. w. in Themen wie die folgenden: Vorteile und Annehmlichkeiten des Reisens (Herzog, S. 16, auch in der freieren Fassung: Wem Gott will rechte Gunst erweisen, Den schickt er in die weite Welt!), von Gebirgsreisen (Venn, S. 247), Fussreisen (Herzog, S. 20, Venn, S. 247), Seereisen u. s. w. Auch über Reichtum (Herzog, S. 85) und Armut (Heinze, S. 54), sowie über den Wert des Geldes überhaupt, über Freud und Leid einzelner Stände u. dergl. pflegen Sekundaner schon einiges zu wissen, und es lässt sich demgemäss mit ihnen nicht allzuschwer feststellen, wie z. B. die Gefahren des Reichtums darin bestehen, dass er leicht 1) zu Verschwendung, Üppigkeit, Verweichlichung, 2) zu Stolz, Hochmut, Dünkel, Härte und 3) zu Gottvergessenheit, Unempfindlichkeit gegen höhere Güter u. s. w. führt, wobei freilich andererseits auch an die Gefahren der Armut und den Wert wohl angewandten Besitzes erinnert werden kann. In ähnlicher Weise lässt sich unter einiger Anleitung leicht auch für gewisse andere, immer aber mit Mass anzuwendende und sorgfältig auf ihren sonstigen Bildungswert zu prüfende Themen dieser Art eine Reihe von Punkten — auf Vollständigkeit wird man ohnehin verzichten — in richtiger Gruppierung zusammenstellen, z. B: Was verdanken wir unseren Eltern? (Rudolph, S. 356), Welche Freunde soll man sich in der Jugend wählen? Not entwickelt Kraft (körperliche, geistige, moralische: vergl. Kluge, S. 212, Beck, S. 145). Welchen Wert hat das Urteil der Leute? (Zurborg, S. 45), Des Handwerks goldner Boden, Des Landmanns Ehr'. Der Wert der Gesundheit. Der Einfluss des Wetters auf den Menschen u. s. w. Bisweilen mag auch ein analoges Thema aus dem engeren Schülerleben pädagogisch zweckmässig sein, das in ähnlicher Weise disponiert werden kann: Weshalb lernt man Latein, Griechisch, Englisch, Geographie? (Rudolph, S. 253), Wert des Turnens, Zeichnens, einer guten Handschrift, Arbeit und Vergnügen, Gefahren des Müssiggangs (Herzog, S. 105, Venn, S. 174), Wozu sind die Ferien da? Wer seine Lehrer täuscht, täuscht sich selbst. Weshalb verbietet wohl unsere Schulordnung das Tabakrauchen auf der Strasse? Weshalb soll man nicht vorsagen? Die Kunst des Schweigens (Cholevius, I, S. 118) u. a., bei denen freilich der Takt des Lehrers jeder Ungebühr von vorneherein muss vorzubeugen wissen.

Dass andererseits aber die Chrie in der Beschränkung auf leichte und dem Gesichtskreise der Schüler nahe liegende Sätze zur Einführung in einfachere rhetorische Dispositionen denn doch am brauchbarsten ist und als beste Überleitung zur strengeren Behandlung allgemeiner Themen dienen kann, die von Obersekunda an erforderlich wird, — darüber ist man allmählich, auch wenn man sie nur für einen „geistigen Krückstock" hält und die in Betracht kommenden Stoffe leicht trivial werden, so ziemlich einig geworden (vergl. P. Döring, S. 26, der auch den bekannten Ausspruch Döderleins über die Chrie wiedergibt). Sie lässt sich zugleich zu den bisherigen Disponierübungen unschwer in Beziehung setzen und vermittelt nebenbei den Schülern ebenfalls die genauere Kenntnis von allerlei wichtigen Begriffen. Freilich kann ich mich nicht dafür erwärmen, öfter als etwa im ganzen dreimal diese Form anzuwenden, die auf Gymnasien ohnehin im lateinischen Aufsatz noch genügend zu Tode gehetzt wird. Es können dabei dann einstweilen stillschweigend gewisse rhetorische Kunstausdrücke beigefügt werden, deren genauere Erörterung der Oberstufe vorbehalten bleibt, und nach kurzer Besprechung des Schemas nebst Vorführung einiger guter Muster (Cholevius, I, S. 68: Von der Stirne heiss u. s. w. Fricke, S. 366: Keine Rose ohne Dornen. Linnig, S. 155: Gutta cavat etc., S. 159: Ein anderes Antlitz u. s. w., S. 169: Ende gut, Alles gut. Naumann, S. 173: Ferro nocentius aurum u. s. w.) sind etwa folgende Regeln zu diktieren:

1. Die Chrie ist eine Form der Abhandlung, welche zunächst bedeutsame Aussprüche bestimmter Personen, dann aber auch überhaupt Sentenzen, Sprichwörter, allgemeine Wahrheiten u. dergl. zum Gegenstande hat und dazu dient, dieselben möglichst vollständig und in feststehender Ordnung zu besprechen.

Die üblichen Belehrungen über die antiken Rhetoren und Rhetorenschulen, über Hermogenes und Aphthonius, die Grundbedeutung des Wortes chria, das Verhältnis der ursprünglichen Chrie zu Gnome und Thesis (Volkmann, Progymnasmata, S. 43. 96) u. dergl. m. können gelegentlicher mündlicher Erwähnung, an Gymnasien auch dem lateinischen Unterricht der Obersekunda überlassen bleiben, wo zugleich die griechischen tt. tt. hinzugefügt werden mögen. Die chria realis, bez. mixta kommt für den deutschen Unterricht nicht in Betracht.

2. Die Reihenfolge ihrer Teile ist:

1. Einleitung (exordium),
2. Erklärung (expositio),
3. direkter Beweis (causae, auch probatio),
4. indirekter Beweis (contrarium, refutatio),
5. Gleichnisse (similia, comparatio),
7. Zeugnisse (testimonia),
8. Schluss (conclusio oder peroratio), —

bis auf den letzten in dem versus memorialis: „Quis, quid, cur, contra, simile et paradigmata, testes" zusammengefasst.

Mündlich lässt sich leicht klar machen, dass davon der 1. Teil der Einleitung, der 2. der Überleitung cum thesi,

der 3. bis 7. der Ausführung und der 8. dem Schluss der sonstigen Aufsätze entsprechen, sowie, dass in der Ausführung der 3. bis 4. und der 5. bis 7. Teil zusammen gehören.

3. Die Einleitung soll den Ursprung des betreffenden Ausspruchs und womöglich den Zusammenhang oder die Situation angeben, in welcher derselbe gethan, bez. wem er in den Mund gelegt ist; geeigneten Falls kann auch die besondere Urteilsfähigkeit des Urhebers über den vorliegenden Gegenstand nachgewiesen werden (exordium cum laude auctoris).

Mündlicher Belehrung wiederum bleibt es vorbehalten, dass bei Sprichwörtern u. s. w. ein bestimmtes Volk, bez. ein bestimmter Stand der Urheber, und demgemäss ihr Wert zu beurteilen ist, sowie, dass ein Lob des Urhebers (wofür auch das Lob des betreffenden Werkes eintreten kann: Volkmann, a. a. O. S. 39) nur dann Wert hat, wenn es eine bestimmte Seite desselben zum Gegenstande der Besprechung in engste Beziehung setzt (Seyffert, Scholae latinae, II, S. 18 ff). Dazu die Mahnung, dass Lob wie Tadel von einem Schüler hübsch bescheidentlich ausgesprochen werden soll, und die Warnung vor den stehenden Einleitungen über Schiller, Goethe, das Sprichwort, die geflügelten Worte u. s. w.!

4. Die Erklärung soll aus der meist bildlichen, uneigentlichen oder poetischen Ausdrucksweise möglichst bestimmt die Meinung des Urhebers und dann auch unsere eigene Meinung darüber angeben, letzteres nötigenfalls mit genauer Angabe, inwieweit, d. h. mit welchen Beschränkungen wir jene für richtig halten.

Hier wird der Schüler der Unterweisung und praktischen Anleitung des Lehrers besonders bedürfen (Dietrich, S. 53). Namentlich ist die Vorübung notwendig, bildliche Ausdrücke auf ihren eigentlichen Sinn und zugleich auf die möglichst einfache grammatische Form zurückzuführen (eine vortreffliche Anleitung bei Rinne, a. a. O. S. 6 ff — Seyffert, II, S. 202, verweist auf gute Beispiele bei C. H. Sintenis, Praktische Anleitung zu Ciceros Schreibart, Leipzig 1832), überhaupt jedes Bild seiner Sphäre zuzuweisen und dann durch den genau entsprechenden Begriff zu ersetzen (Musterbeispiele bei Zorn, S. 16 ff.) oder einen Gedanken in anderen Worten zu umschreiben (Kehr, Anweisung, S. 568). Ebenso mag auch die Erinnerung nützlich sein, die Erläuterung stets erst nach genauer Prüfung des gesammelten Gedankenstoffes zu fixieren, denn expositio probationum est praeparatio nec esse utilis potest, nisi prius constituerit, quid debeat de probatione promittere (Quintil. III, 9, 7), — besonders auch, damit man weiss, was das Thema nicht sagt, wie das folgende Beispiel nicht etwa von Vaterlandsliebe im allgemeinen spricht, u. s. w.

5. Der direkte Beweis gibt die inneren, d. h. im Wesen der Sache selbst liegenden Gründe an, aus denen wir die Meinung des Urhebers teilen.

Als der wichtigste Teil stets am ausführlichsten zu behandeln, doch hier nur erst empirisch nach dem gesunden Menschenverstande, nicht nach der strengeren Beweismethode ex definitione u. s. w. (vergl. Obersekunda)! Mahnung, schon um der Wahrhaftigkeit willen nur nach eigner Überzeugung zu urteilen.

6. Der indirekte Beweis sucht zu zeigen, weshalb das Gegenteil des Behaupteten unmöglich oder etwaige Einwände unhaltbar sind.

Kurze Belehrung über konträren und kontradiktorischen Gegensatz, Erinnerung an apagogische Beweise in der Mathematik!

7. Die Gleichnisse suchen Vorkommnisse aus der Natur und dem Menschenleben anzuführen, an denen man die vorliegende Behauptung bestätigt sieht, oder an frei erfundenen Fällen die letztere zu verdeutlichen.

Für diesen etwas schwierigeren Teil mögen einige Uebergangsformen, wie sie z. B. Linnig, S. 154, anführt, zulässig sein. Auf „Ausschmückung“ oder „Verschönerung“ kommt es hier nicht an. Das exemplum fictum hat immer nur zweifelhaften Wert.

8. Die Beispiele ebenso aus geschichtlichen oder selbst erlebten Thatsachen.

Die Mythologie und die Schöpfungen der Dichter fallen für uns weg; allenfalls können sie bei den Zeugnissen herangezogen werden. — Exempla non docent!

9. Die Zeugnisse geben Citate aus Schriftstellern und Dichtern, geflügelte Worte, Sprichwörter, Gesetze u. dergl., die denselben Sinn haben wie die vorliegende Behauptung oder die letztere mit einschliessen.

Anregung, aus der Lektüre sich selbst Blütenlesen zusammenzustellen, interessante Aussprüche zu notieren u. dergl.!

10. Der Schluss macht die Nutzanwendung für uns selber.

Eine Rekapitulation ist fast immer überflüssig, eine adhortatio als Moralpredigt meist unschicklich und altklug, erst recht verwerflich aber sind heuchlerische gute Vorsätze!

11. Für die Behandlung vieler Aussprüche und besonders Sprichwörter genügt eine vereinfachte Form der Chrie, welche ausser der Einleitung und dem Schluss, die dann beide freier auf die Sache selbst zu beziehen sind, bloss Erklärung, Begründung und Beispiele zu enthalten braucht.

Dies scheint auch die zweckmässigste Form zu sein, in der die sogenannten Entwickelungen zu geben sind, vergl. Linnig, S. 180, Naumann, S. 147—149 mit dem Schema: Ursprung — Wortsinn, Bedeutung, Erläuterung (d. h. Wort-, Sach- und Sinnerklärung) — Begründung — Beispiele — Folgerung, sowie die Musterbeispiele bei letzterem S. 153. 155. 163. Bei dem Beginn der eigentlichen Abhandlungen in Obersekunda kann mit Leichtigkeit gerade hieran angeknüpft werden! — Nützlich ist der Vergleich mit den ganz elementar behandelten Sprichwörtern bei Kellner, Materialien, S. 78 ff., Kehr, Anweisung, S. 468 ff.

Was darüber ist, das ist vom Übel! Als Aufgabe folge dann ein Thema wie das folgende:

Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!

Einl.: 1) Quis? Der Ausspruch: „Ans Vaterland u. s. w.“ rührt von Schiller her, der als Mensch und Geschichtsschreiber sicherlich ein kundiger Beurteiler war und denselben in seinem Tell, II, 1, dem greisen Attinghausen in den Mund legt.

Überl.: 2) Quid? Der Sinn jener Worte ist: Der Mensch thut gut daran, äusserlich und innerlich mit seinem Vaterlande möglichst unlöslich verbunden zu bleiben.

Ausf.: A. Argumentatio s. ratiocinatio.

3) Cur? Dies ist richtig, weil das Vaterland
   a) für den Einzelnen der natürliche Boden gedeihlichen Wirkens und deshalb wahrer innerer Befriedigung ist, aber auch weil es
   b) Anspruch auf die Dankbarkeit seiner Bürger hat.

4) Contra.
   a) Wer dagegen sich vom Vaterlande loslöst, kann die Aufgaben des Menschen schwerer erfüllen, weil er auf jenen natürlichen Boden verzichtet, und verdient die Achtung seiner Mitmenschen

in einem wichtigen Punkte nicht, weil er sich undankbar beweist.

b) Der Einwand, dass viele darauf angewiesen sind, ihr Vaterland zu verlassen, ist richtig, schliesst aber das innerliche Verbundenbleiben nicht aus.

B. Confirmatio, bez. amplificatio.

5) Simile. Dass es das Natürlichste und Förderlichste ist, am vaterländischen Boden festzuhalten, lehrt uns selbst Tier und Pflanze, aber auch das Schicksal derjenigen Auswanderer, die freventlich die Verbindung mit dem Vaterlande aufgaben.

6) Paradigmata. Hervorragende geschichtliche Beispiele dafür, dass Loslösung vom Vaterlande nicht zum Guten führt, treues Festhalten an demselben vielmehr das Rechte ist, sind u. v. a. Coriolan, Alcibiades u. s. w., andererseits Aristides, die Schleswigholsteiner u. s. w.

7) Testes. Homer, Horaz, Euripides u. s. w., Bleibe im Lande u. s. w.

Schluss: 8) Conclusio. So wollen auch wir in guten und bösen Zeiten unserem deutschen Vaterlande treu bleiben äusserlich und innerlich, und auch wenn uns das Schicksal in die Ferne führen sollte, bei aller Anerkennung fremder Vorzüge ihm unsere warme Anhänglichkeit bewahren.

Verwandte Themen finden sich ja in allen Materialiensammlungen in Masse (Sprichwörter am besten beim alten Heinsius, Teut, V, S. 19), doch wird man gut thun, hier stets Aussprüche zu wählen, die nur e i n e n Grundgedanken enthalten, und sich immer auf solche Stoffe zu beschränken, die auf dieser Stufe ohnehin den Schülern anziehend sind: Vaterland, Krieg, Eintracht, die oben S. 22 u. 23 besprochenen Begriffe u. dergl.; weitergehende allgemeine Themen sind dagegen in dieser Klasse, wo so häufig viel zu schwere Aufsatzthemen gestellt werden, m. E. durchaus unzulässig, da dem Schüler die Kenntnis des realen Lebens und besonders des Handels und Wandels, woran so viele Sprichwörter u. s. w. anknüpfen, noch fast vollständig fehlt. Ausserdem kann man nicht genug hervorheben, dass auch die Altersentwickelung der Schüler der Reflexion und Abstraktion noch durchweg abgeneigt ist. Die Chrie enthält davon gerade genug, um hier eine Art von Abschluss zu bilden und zugleich für die Oberstufe einen nützlichen Anhalt zu gewähren.

(Der Schluss, die Klassen Obersekunda, Unter- und Oberprima umfassend, bleibt späterer Veröffentlichung vorbehalten).